



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

MARCOS ERICO HOFFMANN

**CARACTERÍSTICAS DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE
COMPORTAMENTOS INUSITADOS DE RECLUSOS EM UMA
ORGANIZAÇÃO PRISIONAL**

FLORIANÓPOLIS

2008

MARCOS ERICO HOFFMANN

**CARACTERÍSTICAS DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE
COMPORTAMENTOS INUSITADOS DE RECLUSOS EM UMA
ORGANIZAÇÃO PRISIONAL**

**Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia da Universidade
Federal de Santa Catarina, como parte dos
requisitos para a obtenção do grau de Doutor
em Psicologia.**

Orientador: Profº Dr. José Carlos Zanelli

Florianópolis

2008

Marcos Erico Hoffmann

Características dos processos de aprendizagem de comportamentos inusitados de reclusos em uma organização prisional

Tese aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 20 de fevereiro de 2008.

Dr. Narbal Silva

(Coordenador PPGP/CFH/UFSC)

Dr. José Carlos Zanelli

(PPGP/UFSC-Orientador)

Dr. Danilo Nolasco Cortes Marinho

(UNB-Examinador)

Dra. Kátia Barbosa Macêdo

UCG-Examinadora)

Dr. Kleber Prado Filho

(PPGP/UFSC-Examinador)

Dr. Narbal Silva

(PPGP/UFSC-Examinador)

Dr. Edmilson Antonio Dias

(PSI/UFSC-Suplente)

Dra. Suzana da Rosa Tolfo

(PPGP/UFSC-Suplente)

Dedico a todas as pessoas que, embora nem sempre tendo claras as razões e o sentido da vida, optam por ações cidadãs e de amor. Principalmente àquelas que agem em prol da inclusão de todos os cidadãos, por mais que as influências ideológicas vigentes estejam relacionadas a outros caminhos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Hildegard, que me ensinou que, no que se refere ao Amor, o primeiro a fazer é amar. Depois é que vêm os porquês do amor, as variáveis intervenientes, as decorrências, as razões, as formas etc... Aos demais componentes da família, por terem assimilado as lições.

À minha família constituída, por sintetizar o especial sentido de minha existência: Tânia, Murilo, Marquinhos, Nívia, Sofia, Giovana e quem mais chegar...

Ao meu orientador, Prof^o Dr. José Carlos Zanelli, pelos auxílios, apoios, poemas e provocações.

Aos professores do PPGP, por suas ajudas e por fazerem parte da mais nobre das profissões. Aos professores integrantes da Banca, pela atenção e pelas dicas importantes na reta final.

Às pessoas amigas, parceiras e colegas, pelo afeto depositado quando de seus valiosos apoios: Alê, Ângelo, Aninha, Beth, Clarice, Clóvis, Edmilson, Fernanda, Geovane, Heliomar, Leninha, Maíra, Maria Helena, Mariane, Misa, Oscar, pessoal da Penitenciária, pessoal do Ipesp/Levis, Pri, Re, Roberto, Rô, Rosângela, Sarah, Sibele, Simone, Tércia, Theóphilos, Vanize, Vic e tantos outros, por vezes não reconhecidos.

Aos colegas de curso, pelas parcerias amistosas e pelas trocas de conhecimentos.

Aos servidores da UFSC, pelo trabalho dedicado que, quanto mais bem feito, menos aparece.

Aos presos. Aqueles que, apesar de tudo, mostram-se persistentes em lutar para serem cidadãos em toda a sua plenitude. Em especial, os que aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando as aprendizagens pessoais.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, anônimos ou destacados, com seus gestos de solidariedade e de Amor, corroboram a Presença Divina, intra e extra-muros...

HOFFMANN, Marcos Erico. **Características dos processos de aprendizagem de comportamentos inusitados de reclusos em uma organização prisional**. Florianópolis, 2008. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

RESUMO

A caracterização dos processos de aprendizagem de comportamentos inusitados de reclusos em uma organização prisional favorece a compreensão dos fenômenos ligados à aprendizagem e suas decorrências para a vida intra e extra-muros de pessoas condenadas pela Justiça. Com a finalidade de caracterizar esses processos, foram realizadas entrevistas individuais e semi-estruturadas com 20 presidiários que se destacavam, de forma sistemática e constante, na prática das seguintes atividades: religião, estudo, artes, trabalho e leituras. Os participantes eram sentenciados de um estabelecimento prisional com mais de 1.000 reclusos, situado num Estado do Sul do Brasil. A análise das verbalizações foi efetuada a partir de categorias, que visavam identificar a percepção dos entrevistados sobre os diferentes aspectos de suas aprendizagens. Foi possível constatar que a influência dos pares é marcante, seja pelo papel desempenhado no ensino das novas práticas, seja pela importância atribuída aos comentários de aprovação ou de crítica aos novos comportamentos apresentados. Algumas manifestações são controvertidas, como as que se referem ao ambiente físico, ao conjunto de normas e regras e às atuações dos funcionários. Para alguns, esses fatores são inibidores das novas práticas. Para outros, funcionam como facilitadores, o que parece evidenciar as diferenças individuais, bem como os múltiplos objetivos e identificações aos quais esses comportamentos inusitados podem estar relacionados. Para viabilizá-los e mantê-los, os sujeitos recorrem às contribuições e apoio de colegas com preocupações, objetivos e interesses em comum, com quem trocam experiências e informações, o que sugere as ações peculiares de comunidades de práticas. Além disso, para iniciar e dar continuidade ao processo, existem evidências de que são necessárias crenças pessoais e expectativas sobre as próprias capacidades de obter êxito nos empreendimentos a serem efetuados, ou seja, percepções de auto-eficácia. Entretanto, nessas aprendizagens, é provável que os sujeitos não se limitem à procura de diferentes tarefas ou de novos conhecimentos. Mais que isso, com suas mudanças de comportamentos e lutas por reconhecimento, parecem buscar também outros papéis no meio social e a confirmação das novas identidades que tentam (re)construir junto aos agrupamentos com os quais pretendem se identificar.

Palavras-chave: aprendizagem; comportamentos inusitados; criatividade na prisão; organizações prisionais; presidiários.

ABSTRACT

The characterization of the processes of learning of unprecedented behavior of inmates in a prison organization promotes understanding of the phenomena linked to learning and their consequences for life inside and outside the walls of persons convicted by Justice. In order to characterize these processes, individual and semi-structured interviews were conducted with 20 prisoners who featured were systematically and consistently in practice the following activities: worship, study, art, work and reading. They were sentenced at a prison establishment with more than 1000 prisoners, in a state in southern Brazil. The analysis of the verbalizations was done from categories aimed at identifying the perception of those interviewed about the different aspects of their learning. It is possible to see that the influence of pairs is striking, either because of the role played in the teaching of new practices or the importance attached to the comments of approval or criticism of the new behaviors presented. Some manifestations are contested, such as those relating to the physical environment, the set of standards and rules and the performance of officials. For some, these factors are inhibitors of new practices. To others, act as facilitators, which seems highlight individual differences, as well as the multiple goals and identifications to which these unprecedented behaviors can be related. To make them viable and keep them, the individuals use the contributions and support of colleagues with concerns, goals and interests in common, with whom they exchange experiences and information, which suggests the shares peculiar to communities of practice. Also, to initiate and to continue the process, there is evidence that is necessary personal beliefs and expectations about their own capabilities to be successful in tasks to be done, or perceptions of self-efficacy. However, in these learning, it is likely that individuals are not limited to demand for different tasks, or foreground. More than this, with their changes of behavior and fights for recognition, they also seem to seek other roles in the social system and the confirmation of the new identities that they attempt to (re)construct with the groups with whom they want to be identified.

Key-words: learning, unprecedented behavior, creativity in prison, prison organizations, prisoners.

RÉSUMÉ

La caractérisation des procédures d'apprentissage de comportements inhabituels de prisonniers dans une organisation pénitentiaire favorise la compréhension des phénomènes liés à l'apprentissage et leurs dédoublements pour la vie intra et extra-murs de personnes condamnées par la Justice. Avec la finalité de caractériser ces processus, ont été réalisées des entrevues individuelles et semi-structurées avec 20 prisonniers qui se détachaient, de manière systématique et constante, dans la pratique des activités suivantes: religion, étude, arts, travail et lectures. Les participants étaient des condamnés d'un établissement pénitentiaire avec plus de 1.000 prisonniers, placé dans un État du sud du Brésil. L'analyse des verbalisations a été effectuée à partir de catégories, lesquelles visaient à identifier la perception des interviewés sur les différents aspects de leurs apprentissages. Il a été possible de constater que l'influence des paires est remarquable, soit par le rôle joué dans l'enseignement des nouvelles pratiques, soit par l'importance attribuée aux commentaires d'approbation ou de critique dédiés aux nouvelles conduites présentées. Quelques manifestations sont controversées, comme celles qui se rapportent au milieu physique, ou à l'ensemble de normes et de règles, si bien qu'aux performances des fonctionnaires. Pour certains, ces facteurs sont inhibiteurs des nouvelles pratiques. Pour d'autres, ils les facilitent, ce qui semble mettre en évidence les différences individuelles, les multiples objectifs et les identifications auxquelles ces conduites inhabituelles peuvent être rapportées. Pour les rendre viables et les maintenir, les sujets font appel aux contributions et à l'appui de collègues, qui manifestent des préoccupations, objectifs et intérêts en commun, et avec qui ils partagent des expériences et des informations, ce qui suggère les actions peculiaires de communautés de pratiques. En plus, pour commencer et donner continuité au processus, il est évident qu'il sont nécessaires les croyances personnelles et les attentes sur les capacités personnelles de réussir dans les entreprises qui devront être effectuées, c'est-à-dire, perceptions d'auto-efficacité. Cependant, dans ces apprentissages, c'est probable que les sujets ne se limitent pas à la recherche de différentes tâches ou de nouvelles connaissances. Plus que cela, avec leurs changements de conduites et luttent pour une reconnaissance, ils semblent chercher aussi d'autres rôles au milieu social, si bien que la confirmation des nouvelles identités qui essayent (re)construire auprès des regroupements auxquels ils veulent s'identifier.

Mots-clés: apprentissage; conduites inhabituelles; créativité dans la prison; organisations pénitentiaires; prisonniers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa com relação a dados pessoais	95
Quadro 2 – Caracterização dos participantes da pesquisa em relação à situação penal	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese das informações relativas ao(s) local(is) em que os sujeitos aprenderam (e/ou aprendem) a desenvolver seus comportamentos inusitados	105
Tabela 2 - Síntese das informações relativas ao conjunto das pessoas e das outras atribuições dos sujeitos sobre quem lhes ensinou os comportamentos inusitados ou provocaram a mudança no modo de fazer	107
Tabela 3 – Síntese das informações referentes ao tempo investido na aprendizagem e desenvolvimento dos comportamentos ou práticas inusitadas	110
Tabela 4 - Síntese das informações relativas às pessoas que tiveram maior influência para que ocorresse a aprendizagem das práticas inusitadas	113
Tabela 5 - Síntese das atribuições dos sujeitos sobre o grau de influência dos pares na prática dos comportamentos inusitados	115
Tabela 6 - Síntese das informações relativas às ocasiões em que as práticas inusitadas costumam ser realizadas	118
Tabela 7 - Síntese das informações referentes aos locais em que costumam ocorrer as práticas inusitadas	121
Tabela 8 - Síntese das informações relativas aos recursos utilizados nas práticas inusitadas	123
Tabela 9 - Síntese das informações sobre os objetivos das práticas inusitadas	126
Tabela 10 - Síntese das informações sobre o que facilita a ocorrência das aprendizagens das práticas inusitadas	130
Tabela 11 - Síntese das informações sobre o que dificulta a ocorrência das aprendizagens das práticas inusitadas	132
Tabela 12 - Síntese das informações relativas à descrição do processo de manifestação das práticas inusitadas	135
Tabela 13 - Síntese das informações sobre a reação dos pares diante da execução das práticas inusitadas e seus comentários	138
Tabela 14 - Síntese das informações apresentadas pelos sujeitos sobre a influência de familiares nas práticas inusitadas	141
Tabela 15 - Síntese das informações apresentadas pelos sujeitos sobre a influência dos funcionários na realização das práticas inusitadas	144
Tabela 16 - Síntese das informações a respeito da influência da Escola Supletiva nas aprendizagens e práticas inusitadas	148

Tabela 17 - Síntese das informações a respeito da influência de cursos nas aprendizagens e práticas inusitadas	151
Tabela 18 - Síntese das informações sobre a influência de leituras nas aprendizagens e práticas inusitadas	154
Tabela 19 - Síntese das informações a respeito da influência da mídia nas aprendizagens e práticas inusitadas	158
Tabela 20 - Síntese das informações sobre a influência do ambiente físico nas aprendizagens e práticas inusitadas	161
Tabela 21 - Síntese das informações sobre a influência do regime disciplinar (normas e regras) nas aprendizagens e práticas inusitadas	165
Tabela 22 - Síntese das informações relativas aos comportamentos ou tipos de práticas inusitadas criadas na prisão	170
Tabela 23 - Síntese das informações a respeito dos objetivos dos novos comportamentos, modalidades ou práticas inusitadas criadas na prisão	174
Tabela 24 - Síntese das informações a respeito do significado da experiência de aprender comportamentos e se dedicar às práticas inusitadas	177
Tabela 25 - Relação dos profissionais que ocuparam o cargo de diretor geral da Penitenciária A, de 1957 a 2005	186

SUMÁRIO

1	DEMANDAS E CONSEQÜÊNCIAS DO ENCARCERAMENTO E SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES PRISIONAIS	15
1.1	PRISÕES E APRENDIZAGENS	15
1.2	FENÔMENOS LIGADOS À APRENDIZAGEM NAS PRISÕES	22
1.2.1	Criatividade	22
1.2.2	Religião na prisão	27
1.2.3	Estudo na prisão	30
1.2.4	Arte na prisão	34
1.2.5	Trabalho na prisão	36
1.2.6	Leitura na prisão	40
1.3	O ENCARCERADO: INFRATOR OU DELINQUENTE?	43
1.4	A PRÁTICA DA COERÇÃO COMO FORMA DE CONTROLE DO COMPORTAMENTO EM ORGANIZAÇÕES PRISIONAIS.....	50
1.5	AS ORGANIZAÇÕES PRISIONAIS E SUAS CONTROVÉRSIAS	62
1.6	A INFORMALIDADE NAS ORGANIZAÇÕES PRISIONAIS	69
1.7	SOCIALIZAÇÃO, APRENDIZAGEM E AUTO-EFICÁCIA	78
2	PROCESSOS DE OBTENÇÃO DOS DADOS PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE COMPORTAMENTOS INUSITADOS DE RECLUSOS EM UMA ORGANIZAÇÃO PRISIONAL	95
2.1	SUJEITOS	95
2.2	FONTES DE INFORMAÇÃO	97
2.2.1	Documentos	97
2.2.2	Produtos	97
2.2.3	Ambiente físico	97
2.2.4	Professores e funcionários da organização	97
2.3	SITUAÇÃO E AMBIENTE DAS OBSERVAÇÕES	97
2.3.1	Caracterização da organização prisional	97
2.3.2	Local das entrevistas	99
2.3.3	Documentos e produtos	99
2.3.4	Professores e funcionários	99
2.4	INSTRUMENTOS, EQUIPAMENTOS E MATERIAIS UTILIZADOS NAS OBSERVAÇÕES	100
2.4.1	Instrumentos de coleta de dados e registro de respostas	100
2.4.2	Equipamentos	100
2.4.3	Materiais.....	100

2.5	PROCEDIMENTOS NA COLETA DE DADOS	100
2.5.1	Escolha e seleção dos sujeitos	100
2.5.2	Escolha da organização prisional	101
2.5.3	Elaboração dos roteiros de observação por meio de entrevistas	102
2.5.4	Contato com os sujeitos	102
2.5.5	Coleta e registro dos dados	103
2.5.6	Organização, tratamento e análise dos dados	103
3	CARACTERÍSTICAS DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS COMPORTAMENTOS INUSITADOS DOS RECLUSOS	104
3.1	LOCAIS EM QUE OS SUJEITOS APRENDERAM OU PASSARAM A DESENVOLVER OS COMPORTAMENTOS INUSITADOS.....	104
3.2	ATRIBUIÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE QUEM LHE ENSINOU AS PRÁTICAS INUSITADAS OU PROVOCOU AS MUDANÇAS NO MODO DE FAZER	107
3.3	TEMPO INVESTIDO NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS COMPORTAMENTOS OU PRÁTICAS INUSITADAS	110
3.4	ATRIBUIÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE AS PESSOAS QUE INFLUENCIARAM NA APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS INUSITADAS	112
3.5	ATRIBUIÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE O GRAU DE INFLUÊNCIA DOS COLEGAS DA PRISÃO NAS APRENDIZAGENS OU MUDANÇAS	115
3.6	OCASIÕES EM QUE OCORREM OS COMPORTAMENTOS OU PRÁTICAS INUSITADAS	117
3.7	LOCAIS EM QUE OCORREM OS COMPORTAMENTOS OU PRÁTICAS INUSITADAS	120
3.8	RECURSOS UTILIZADOS NAS PRÁTICAS INUSITADAS	123
3.9	OBJETIVOS DAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS INUSITADAS	125
3.10	O QUE FACILITA A OCORRÊNCIA DAS APRENDIZAGENS DOS COMPORTAMENTOS INUSITADOS	129
3.11	O QUE DIFICULTA A OCORRÊNCIA DAS APRENDIZAGENS DOS COMPORTAMENTOS INUSITADOS	131
3.12	O PROCESSO DE MANIFESTAÇÃO DAS PRÁTICAS INUSITADAS	134
3.13	A REAÇÃO DOS PARES DIANTE DA MANIFESTAÇÃO DAS PRÁTICAS INUSITADAS	137
3.14	A INFLUÊNCIA DE FAMILIARES NA APRENDIZAGEM E	

MANUTENÇÃO DOS COMPORTAMENTOS INUSITADOS	140
3.15 A INFLUÊNCIA DOS FUNCIONÁRIOS NAS APRENDIZAGENS DOS COMPORTAMENTOS INUSITADOS	143
3.16 A INFLUÊNCIA DA ESCOLA SUPLETIVA NAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS INUSITADAS	147
3.17 A INFLUÊNCIA DE CURSOS NAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS INUSITADAS	150
3.18 A INFLUÊNCIA DE LEITURAS NAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS INUSITADAS	153
3.19 A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS INUSITADAS	157
3.20 A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE FÍSICO NAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS INUSITADAS	161
3.21 A INFLUÊNCIA DO REGIME DISCIPLINAR NAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS INUSITADAS	165
3.22 NOVOS COMPORTAMENTOS, MODALIDADES E PRÁTICAS INUSITADAS CRIADAS NA PRISÃO	169
3.23 OBJETIVOS DOS NOVOS COMPORTAMENTOS, MODALIDADES OU PRÁTICAS INUSITADAS CRIADAS NA PRISÃO	173
3.24 O SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDER COMPORTAMENTOS E SE DEDICAR ÀS PRÁTICAS INUSITADAS	177
4 CONFLUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS COMPORTAMENTOS INUSITADOS DOS RECLUSOS	181
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS	202
APÊNDICES	217
Apêndice 1: Roteiro de Entrevista: Dados Pessoais Sobre os Sujeitos	217
Apêndice 2: Roteiro de Entrevista: Caracterização dos Processos de Aprendizagem de Comportamentos Inusitados dos Reclusos	220
ANEXO	222
As aprendizagens em organizações prisionais e a lei	222

1 DEMANDAS E CONSEQUÊNCIAS DO ENCARCERAMENTO E SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES PRISIONAIS

“Encontram-se abertas as matrículas para a Universidade do Crime. O vestibular está dispensado. As cotas estão destinadas, prioritariamente, às camadas da população distanciadas das coalizões de poder na sociedade”. Anúncios irônicos como esse tornaram-se lugar-comum, pois são de conhecimento geral os problemas e as controvérsias que grassam nas organizações prisionais. A ironia popular ao aludir às prisões pode ser atribuída aos múltiplos e controvertidos fenômenos que nelas costumam ocorrer, ainda que objetivos oficiais prescrevam reeducação e reabilitação social entre suas principais finalidades. Todavia, é do conhecimento da sociedade que ocorrem aprendizagens de todo tipo nessas organizações e isso gera repercussões que atingem. Medo, indignação, dúvidas, desesperança, sensação de impotência, de ignorância e de desamparo estão entre as situações freqüentemente descritas pela maioria dos cidadãos, para citar algumas dessas repercussões. Por sua vez, o senso comum é fértil na produção de soluções “mágicas” para o problema, bem como de palpites, receitas e outros tipos de prescrições. Entretanto, nesse hiato de soluções, principalmente as de ordem científica, há algumas interrogações como: o que de fato aprendem os indivíduos que estão presos? De que forma e com que objetivos ocorrem essas aprendizagens? Quem ensina e que tipo de influências recebe quem aprende? Que tipo de “transformações” ocorrem nas pessoas que estão reclusas em organizações prisionais? O que esperar de uma pessoa que foi condenada à prisão? Diante desses questionamentos e carência de pesquisas empíricas, é necessária a produção de conhecimentos que possibilitem **identificar as características dos processos de aprendizagem de comportamentos inusitados de reclusos em uma organização prisional**. Neste trabalho, por comportamentos inusitados de reclusos entende-se os padrões de comportamento significativos na constituição do indivíduo aprisionado, mais especificamente, aqueles aceitos pelas normas vigentes e que não eram praticados antes, quando em liberdade.

1.1 PRISÕES E APRENDIZAGENS

Aprender constitui fenômeno comum também nas prisões, lugar em que os indivíduos costumam permanecer para cumprir uma determinação legal. O que é aprendido, não fica restrito ao que um professor intenciona ensinar. Tampouco, ao que é

realizado em sala de aula. Em qualquer tempo e lugar podem ocorrer processos de aprendizagem, inclusive no dia-a-dia de uma prisão. De acordo com Dewey (1980) e Postman e Weingartner (1974), as pessoas têm mais facilidade de aprender aquilo que fazem, aquilo que praticam. Ou seja, aprende-se com maior efetividade o que é mobilizado e experienciado pelo sujeito, envolvendo seus órgãos dos sentidos. O que se permite fazer é o que de fato é aprendido. Conforme Dewey (1980, p. 152), “tudo afinal se resume na atividade em que entra a inteligência reagindo ao que lhe é apresentado”. De alguma forma, o aprendiz realiza um processamento do que lhe é oferecido. O educador teria a incumbência (e o mérito) de determinar o ambiente e o meio necessário para as aprendizagens. Com isso, indiretamente, ele dirige o processo mental do aprendiz. Este, aprende com o que contemporaneamente lhe é oferecido pela Ciência, pela arte, pela indústria e pelos diversos ambientes com os quais interage. Para o autor, durante toda a sua existência, a pessoa simultaneamente vive, experimenta e aprende.

O que dizer de um ambiente em que o indivíduo precisa, mesmo para suas necessidades mais elementares (GOFFMAN, 2005), das intervenções, autorizações e auxílios de outras pessoas? Como defende McLuhan (1969), o próprio meio é a mensagem. Os estímulos que chegam ao sistema nervoso são oriundos do meio no qual está inserido. Por sua vez, as mensagens decisivas e dominantes são transmitidas por esse meio, pois ele controla o conjunto de percepções e atitudes dos que dele fazem parte. Daí a grande importância atribuída ao ambiente na formação de uma pessoa, bem como em quase todas as suas aprendizagens. Por mensagem (o autor chama também de “massa-gem” devido aos diversos jogos semânticos que o trocadilho permite), entende-se as percepções obtidas, as atitudes, as sensibilidades e tudo o que se aprende a ver, sentir e avaliar. De acordo com Postman e Weingartner (1974), tudo aquilo que o meio permite, encoraja ou insiste para que seja aprendido.

No ambiente prisional, o que o indivíduo necessita e é motivado a aprender, frequentemente extrapola o que os regulamentos e metas oficiais prescrevem. Até porque, para aprender, em contraposição a ensinar, não é necessária a participação de outra pessoa. Para McLuhan (1969), os instrumentos que as pessoas utilizam seriam prolongamentos de seus órgãos dos sentidos. “Todos os meios são prolongamentos de alguma faculdade humana - psíquica ou física” (MCLUHAN, 1969, p. 54). A roda, seria um prolongamento do pé; o livro, do olho; a roupa, estaria prolongando a pele; os circuitos elétricos, o sistema nervoso central. Quando ocorrem mudanças nessas relações, as pessoas mudam, afirma o autor. É importante então perguntar: quais as

decorrências, para a aprendizagem, do fato de as pessoas “vestirem” algemas, correntes, cadeados e viverem, em regime integral, em ambientes cercados por grades de ferro?

A aprendizagem é evidenciada com a mudança de comportamento do indivíduo (KUBO e BOTOMÉ, 2001), acarretando modificações em suas relações com o meio. A aprendizagem pode ser percebida com o que ele agora consegue fazer no ambiente e que antes não conseguia. Segundo os autores, os processos de ensinar e de aprender são interdependentes. Implicam a interação entre dois organismos, especialmente no caso de ensinar, já que é possível aprender sem a atuação de um professor. Tal ocorre quando há aprendizado na interação com a natureza ou com determinadas situações vividas pelo sujeito. Enfim, é importante considerar que o indivíduo, em todo tempo e lugar, pode vivenciar um processo de aprendizagem, seja ele planejado e coordenado por uma escola ou promovido por outro contexto, como as pressões circunstanciais de uma rotina prisional.

A alteração no comportamento como indicativo da ocorrência de aprendizagem é também destacada por Gagné (1974): “a aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retirada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento” (p.3). Com isso, é possível verificar se a aprendizagem ocorreu, comparando o comportamento anterior com o comportamento apresentado após a situação de aprendizagem, seja ela de que tipo for ou onde quer que tenha ocorrido. Tais modificações, lembra o autor, devem ter uma permanência mais do que momentânea, isto é, devem ser retidas durante algum tempo e precisam ser diferenciadas daquelas alterações atribuíveis ao crescimento.

Aprendizados novos nem sempre ocorrem de forma fácil ou livre de ansiedades e de outros empecilhos. Nem tanto pela complexidade do novo, porém mais pela presença de premissas, crenças e formas de ver as coisas e de agir que acabam atuando como inibidoras para novas aprendizagens (SENGE, 2002). Tratam-se dos modelos mentais que, apesar de não passarem de ilusões internas, são encarados como realidade externa e acabam interferindo nas formas de agir das pessoas (WIND, CROOK e GUNTHER, 2006). Um indivíduo preso, por exemplo, na maioria dos casos passou por uma série de situações traumatizantes ao longo da vida e, ao chegar na prisão, enfrenta contínuas tentativas de anulação de suas possibilidades de ação, bem como da própria individualidade (BARATTA, 2002; GOFFMAN, 2005). A pessoa se encontra numa situação em que, *a priori*, está com mais dificuldade de aprender algo que não tenha por costume praticar e que ainda não lhe seja usual ou comum. Enfim, o que lhe seja

inusitado. A habilidade de aprender comportamentos e práticas inusitadas, como os demais tipos de aprendizagens, podem vir a dar melhores resultados se os aprendizes acreditarem nas próprias capacidades de êxito. Ou seja, se forem afirmativas as suas crenças na auto-eficácia (BANDURA, 1986).

Contudo, em algumas situações há padrões de raciocínios sutis e nem sempre percebidos que, de forma recorrente, colocam as pessoas em situações problemáticas. Senge (2002) chama de modelos mentais os pressupostos profundamente arraigados, as imagens e percepções que interferem nas decisões e formas de agir. Muitas vezes, nem a própria pessoa está consciente dessas generalizações e pensamentos que exercem influências em suas escolhas. Eventualmente, os *insights* produzidos não chegam a ser aproveitados por conta de conflitos com imagens internas estabelecidas e que acabam limitando as formas já conhecidas e repetidas de pensar e agir. Os modelos mentais seriam componentes que, articulados com outras disciplinas, auxiliam a pessoa a aprender a aprender.

Senge (2002) faz uma distinção entre organizações que aprendem e organizações controladoras e autoritárias. Somente as primeiras contam com o domínio de determinadas disciplinas que são básicas para o êxito da organização. Conforme o autor, são cinco as “tecnologias componentes” ou disciplinas que convergem para inovar as organizações que aprendem: pensamento sistêmico, domínio pessoal, modelos mentais, construção de uma visão compartilhada e aprendizagem em equipe. A primeira delas é chamada de a quinta disciplina, por integrar e fundir as demais num conjunto que integra teoria e prática. De uma organização prisional, talvez não possa ser esperado um exemplo a ser seguido, no que se refere a organizações que aprendem. Diante disso, uma situação de desafio pode afigurar-se por parte de seus prisioneiros, quando estes mostram-se interessados em aprender e, de alguma forma, investir tempo e dedicação no preparo de uma vida diferente, para quando recuperarem a liberdade. Trata-se dos indivíduos preocupados em desenvolver comportamentos e práticas incomuns ou inusitadas em suas vidas pregressas, apesar das condições que enfrentam.

A aprendizagem, compreendida num sentido amplo, não está limitada à obtenção de vocabulário, às memorizações ou ao desenvolvimento de habilidades (HILGARD, 1973). São incluídas as aquisições de preconceitos, as preferências, as atitudes e as habilidades sociais que são desenvolvidas a partir das interações com outras pessoas. Acrescenta que nem todas as aprendizagens são reputadas como progresso e que algumas delas podem não ser desejáveis em seus resultados. É o caso

dos tiques, maneirismos e gesticulações involuntárias, entre outros. De acordo com o autor, uma definição de aprendizagem precisaria distinguir entre mudanças e seus antecedentes correlatos, também considerados aprendizagem, de tipos de mudança não originados do aprender. Como exemplos, as alterações provenientes de tendências inatas, a maturação e o cansaço. No caso das prisões, os reclusos aprendem em suas interações com o meio, não apenas com os colegas, mas também com outras pessoas que com eles estabelecem contato, além do próprio ambiente de encarceramento, em si.

Nas interações com o ambiente externo, é por meio das aprendizagens que se desenvolvem as habilidades, as apreciações e os raciocínios, bem como as aspirações, as atitudes e os valores que caracterizam uma pessoa (GAGNÉ, 1974). Por sua vez, Marton, Wen e Nagle (1996) corroboram essa afirmação e destacam que a aprendizagem ocorre a partir de algo exterior ao indivíduo. Gagné (1974) dedica ênfase especial à experiência, considerando que os acontecimentos que o indivíduo vivencia, em seus diversos ambientes, determinarão significativamente a espécie de pessoa que ele será. Daí a responsabilidade de todos os que, de uma forma ou de outra, interferem nos processos de aprendizagem. No caso das prisões, é essencial que os dirigentes, os demais empregados e os outros prestadores de serviços estejam cômicos da importância de suas intervenções. Da mesma forma, é pertinente verificar se os governantes estão levando em conta a responsabilidade que lhes é atribuída ao manter indivíduos reclusos e, por lei, sob plena tutela do Estado.

Além das aprendizagens provocadas ou incentivadas por agentes externos, há as que ocorrem de forma incidental e também as que se realizam motivadas por uma “decisão para aprender”. Estas, de acordo com Gagné (1974), tendem a contribuir para melhores resultados, considerando os objetivos da pessoa. O autor aponta ainda duas condições que interferem na motivação para aprender: o estado de alerta e a motivação para realizar. Na primeira, os centros nervosos estão ativados, o que os torna receptivos à estimulação externa que vai atingir o córtex cerebral. Na motivação para realizar, o fato de a pessoa querer ser capaz de fazer alguma coisa constitui um poderoso motivo para a ocorrência de aprendizagem, já que ela quer alcançar um determinado resultado. Nas organizações prisionais, cabe verificar que tipos de decisões os reclusos tomam, relativas às aprendizagens. Da mesma forma, o que lhes mobiliza a ficarem atentos para aprender e o que lhes interessa conhecer.

Na discussão sobre os fenômenos relativos ao aprender nas organizações prisionais, um importante tema consiste nos processos de aprendizagem para a vida

profissional. De acordo com Borges e Yamamoto (2004), entre outros, ao longo de sua história, o ser humano vem destinando um lugar central para o trabalho. Seja ele intelectual ou braçal, faz parte da vida de cada um, ainda que seja modificado, com diferentes nuances, conforme a época e a região. Parece lógico então que, sendo o trabalho fundamental para a existência de todos, mais do que um meio para ser obtido o sustento, é esperado que as prisões dediquem um lugar de destaque e de prioridade, no que se refere às aprendizagens ligadas ao trabalho. Isto, se os estabelecimentos penais efetivamente objetivam a Educação de seus reclusos, a fim de que voltem para a sociedade como cidadãos que agem dentro da legalidade.

Entretanto, o trabalho possui também outras dimensões, que vão além da simples relação de trocas a partir da utilização da força de trabalho. Com base no pensamento marxiano, Borges e Yamamoto (2004) destacam a situação de alienação dos trabalhadores como algo peculiar às sociedades capitalistas. Ou seja, o empregado é mantido distante dos processos de decisão, não detém os meios de produção, tampouco acompanha o destino e a administração do que produz. Enfim, a possibilidade de aprender sobre o ciclo que percorre o resultado de seu trabalho, não costuma ser concedida ao trabalhador comum, tampouco ao interno das prisões. Um agravante nessa situação é que, na maioria dos casos, não são oferecidas ao recluso possibilidades de aprimoramento no e para o trabalho (RANGEL, 2007).

Seja ou não para o trabalho, os diferentes tipos de aprendizagem ocorrem de forma continuada, sob múltiplas condições e com as mais diversas finalidades. Antonello (2004) realizou pesquisa no intuito de estudar a articulação entre processos de aprendizagem formais e informais no desenvolvimento de competências gerenciais. Para a autora, é importante que sejam considerados os aspectos individual, grupal e organizacional, pois são relacionados aos diversos tipos de aprendizagem. Todavia, a distinção entre aprendizagem formal e informal pode ter finalidades específicas, como a didática, mas não retrata o que ocorre. Na prática, há uma ação integrada desses dois processos. E merece ser destacada a ubiquidade e a eficiência da aprendizagem, especialmente a informal, pois ela se realiza, de alguma maneira, em todo o momento e lugar, num *continuum*. No ambiente das organizações prisionais, caracterizar os diferentes tipos de aprendizagem contribui para a compreensão desse tipo de organização, produzindo conhecimentos que vêm ao encontro de demandas da sociedade, além de concorrer para o próprio desenvolvimento da Ciência. Nesse sentido, é importante considerar que é cada vez mais numerosa a parcela de pessoas da

sociedade que se encontra presa. E tal problemática não diz respeito apenas aos indivíduos detidos, mas a todos os que, direta ou indiretamente, mantêm algum tipo de contato com essas pessoas. Daí a importância de estudos que contemplem as aprendizagens na prisão.

Para a compreensão dos tipos, meios e situações de aprendizagem que ocorrem nas organizações prisionais, é fundamental que seja avaliado o seu contexto cultural. Como quaisquer outras organizações, sendo sistemas abertos (KATZ e KAHN, 1987), as prisões trocam informações com o meio, o que também interfere naquilo que dentro delas é aprendido. De acordo com Bastos, Loiola, Queiroz e Silva (2004), numa perspectiva culturalista, as organizações podem ser consideradas minissociedades, com padrões distintos de cultura e subcultura peculiares. Dentro dessas organizações, há padrões de crenças e significados compartilhados, normas e rituais, além de sistemas de valores e realidades diferentes, coexistindo numa espécie de mosaico organizacional. De forma contínua, as pessoas criam e recriam o mundo dentro do qual vivem. Para compreender os processos que ocorrem nas organizações, é importante que sejam consideradas as influências culturais, a fim de que a análise contemple os contextos em que o fenômeno se realiza. Obviamente, não apenas o meio organizacional, mas também o ambiente no qual a organização está inserida e com quem interage. Com isso, a descrição é feita com maior inteligibilidade e densidade.

As pessoas criam seus próprios mundos que, em seguida, os aprisionam. Morgan (2002) desenvolve tal idéia, descrevendo o que chama de metáfora da prisão psíquica. As pessoas criam a sua realidade e o fazem de forma confinadora. A cultura, com suas representações, hábitos e jogos de linguagem, norteia as rotinas diárias e serve a propósitos nem sempre muito claros, geralmente mais confinadores e opressivos do que possam parecer. Do mesmo modo, as pessoas passam a ser alvo de idéias que servem prioritariamente a determinados grupos e seus conjuntos de interesses. Trata-se da ação da ideologia, permeando a construção da realidade baseada em poder. Nas prisões, há que se perguntar o que os reclusos aprendem, uma vez que o controle dos guardas ocorre sobre materiais e o que mais seja visível. Porém, o controle (ou tentativa de controle) sobre idéias, pensamentos e atitudes transpassa as grades e muros que cercam a edificação, atinge a todos e conta com a ação ideológica para obter êxito. Uma das conseqüências é que, no mundo das prisões, ocorrem diversos fenômenos relacionados à aprendizagem daqueles que são obrigados a permanecer em seu interior, por força da lei, o que será tratado na próxima seção.

1.2 FENÔMENOS LIGADOS À APRENDIZAGEM NAS PRISÕES

Na tentativa de compreender os processos de aprendizagens nas prisões, especialmente aqueles ligados à prática de comportamentos considerados desejáveis ou aceitáveis de acordo com a lei (BRASIL, 1986), foi realizada uma revisão da literatura a respeito dos temas: criatividade, religião na prisão, estudo na prisão, arte na prisão, trabalho na prisão e leitura na prisão.

1.2.1 Criatividade

Um componente que está presente na maioria das novas aprendizagens, práticas e inovações que o recluso procura desenvolver na prisão, diz respeito à criatividade. Nessas decisões de fazer algo novo, diferente ou inusitado, há a influência de outras pessoas, assim como da cultura, num contexto histórico (CSIKSZENTMIHALYI, 1995; 1999). Tais influências podem se manifestar de diferentes formas, não apenas de modo linear (do incentivo ao bloqueio), mas também de maneira complexa, ou seja, com múltiplos fatores que se relacionam de forma incentivadora, neutra e/ou inibidora, concomitantemente. Conforme Alencar e Fleith (2003), a produção de ações criativas é influenciada pelos estilos de pensamento, por características de personalidade, por valores e motivações pessoais. Além desses, há fatores socioculturais, como valores e normas sociais que também contribuem para (ou inibem) a produção da criatividade. De fato, há alguns pressupostos, cultivados na sociedade, que podem arrefecer o potencial criativo, *a priori* presente em todo ser humano. Como por exemplo, a obrigação de que tudo tenha quer ser útil, tudo tenha que dar certo, tudo tenha que ser perfeito, a obrigatoriedade de seguir normas impostas pela cultura etc. Nesses casos, a pessoa evita fazer uso de sua imaginação devido ao receio de experimentar, de ousar e de divergir.

Para Alencar (1996), criatividade consiste num processo que resulta na geração de um novo produto, bem ou serviço considerado útil, satisfatório ou reconhecido como de valor para um número significativo de pessoas em determinado momento. Salgado (1994) acrescenta a tomada de decisões como mais um dos resultados das ações criativas. Segundo Abric (1985), um indivíduo ou grupo é mais ou menos criativo, conforme suas capacidades para lidar com o processo de elaborar um produto novo ou original, adaptado às condições e finalidades da situação. De acordo com Amabile (2007), criatividade é o resultado da confluência de múltiplos fatores. Contudo, foca seus estudos nas chamadas situações criativas, onde leva em conta as circunstâncias envolventes, o ambiente social e as diversas formas e processos que podem gerar,

incentivar, desenvolver, enterrar, limitar ou “matar” a criatividade. Mas, destaca sobremaneira a motivação intrínseca, pois considera o interesse, o prazer, a satisfação e o desafio do próprio trabalho como os fatores motivadores principais, deixando num segundo plano as motivações externas.

Amabile (2007) desenvolveu o método componencial para a compreensão do fenômeno criativo. Segundo a autora, são necessários três componentes básicos para que ocorra criatividade:

1. Perícia ou especialização (*Expertise*): refere-se à área em que a pessoa é especialista. Para tanto, a pessoa precisa ser educada, capacitada, treinada formal e/ou informalmente e possuir algum talento.
2. Capacidade criativa: o “processo de pensamento criativo” diz respeito a uma maneira pessoal de lidar com os problemas, resolvê-los e da própria visão de mundo que o indivíduo possui. Envolve técnicas cognitivas e táticas, tais como enxergar as coisas de diferentes perspectivas, ser tolerante à ambigüidade e com o inconcluído, dispor de atitudes para enfrentar riscos, ser independente e não conformista. Trabalho criativo notório implica trabalho intenso. E, tanto a capacidade criativa, quanto a *Expertise*, podem ser aprendidas e desenvolvidas.
3. Motivação: as pessoas revelam maior criatividade quando estão motivadas intrinsecamente. Esse tipo de motivação envolve: empenho pessoal, desafio, prazer e satisfação pelo próprio trabalho. Ou seja, com reduzida influência dos fatores externos ou motivações externas.

Inclinações naturais da pessoa interferem na motivação intrínseca. Porém, o envolvimento social e o ambiente social onde o sujeito convive conduz a grandes alterações nessa modalidade de motivação. Quando se mata a motivação intrínseca, mata-se a criatividade (AMABILE, 2007). Por sua vez, pressões externas podem ser perniciosas às condutas criativas. É o caso das recompensas, avaliações, vigilância e competição. Ruscio e Amabile (2007) apresentam duas fontes de evidência dos princípios da motivação intrínseca. A primeira foi constatada por meio de estudos de biografias de pessoas altamente criativas em diferentes áreas. Esses indivíduos, fontes ricas e complexas de criatividade, revelaram índices elevados de motivação pessoal para realizar seu trabalho. Além disso, relataram numerosos incidentes que, no decorrer de suas vidas, geraram fortes coações e sofrimentos. Por conta disso, teriam mitigado a motivação intrínseca e a criatividade por alguns períodos, quando foi necessária a

experiência da superação. A segunda e, conforme os autores, a mais importante fonte de motivação pessoal, refere-se a situações que puderam constatar em laboratório. Diferentes sujeitos, atuando em atividades criativas que lhes são interessantes, são colocados diante de situações em que há (alternadamente) ausência e presença de determinadas coações extrínsecas. Posteriormente, suas produções são avaliadas por peritos, quando são confirmados os resultados que demonstram a importância dos princípios da motivação intrínseca.

A influência da família na ação criativa foi também estudada. Nesse aspecto, Alencar (2001), destaca as seguintes características como facilitadoras das ações criativas:

1. Relacionamento não possessivo por parte dos pais, com incentivo à independência e à autoconfiança;
2. Atitudes mais permissivas, junto com a estimulação dos interesses e do gosto pela vida ativa;
3. Respeito e estímulo à individualidade, para poder explorar seu mundo interior;
4. Flexibilidade e incentivo às atividades exploratórias;
5. Apoios aos interesses criativos, à autonomia e à independência, sem comportamentos críticos, restritivos e punitivos.

No entanto, parecem ser complexas as forças modeladoras da criatividade, pois há muitos casos de pessoas altamente criativas, oriundas de famílias problemáticas, com pais que apresentam comportamentos diferenciados com relação ao anteriormente descrito (MORAIS, 2002). De qualquer forma, é necessário compreender criatividade em seus contextos cultural e social, com uma perspectiva que contemple os fenômenos desde a infância (CSIKSZENTMIHALYI, 1995). Porém, de um modo geral, pode-se afirmar que idéias criativas podem encontrar dificuldades para frutificar, se não houver algumas condições. É necessário que seus ambientes permitam o crescimento e são fundamentais o reconhecimento, a receptividade e o estímulo (ALENCAR, 2001).

Ruscio e Amabile (2007) destacam seis maneiras de eliminar a criatividade: avaliação, vigilância, recompensa, competição, escolhas restritas e orientação motivacional extrínseca. Situações como a pressão sobre o tempo podem também atuar

como inibidores da criatividade. No entanto, em alguns casos o contrário pode também ser verdadeiro, quando não há qualquer cobrança ou limitação temporal. Amabile (2007) desenvolveu o conceito de motivação extrínseca sinérgica, em que são reunidos determinados fatores extrínsecos, aliados a fatores intrínsecos. A motivação extrínseca sinérgica, sem efeitos negativos, conduz a impactos positivos na motivação intrínseca e na criatividade. Alguns tipos de recompensas têm essa função, principalmente quando agem como uma confirmação da competência e do valor do trabalho produzido. Porém, apresentam efeitos negativos quando encaradas como tentativas de controle e de subordinação, o que tende a limitar a motivação e, por consequência, a criatividade. Ruscio e Amabile (2007) apontam três formas para manter ativa a criatividade:

1. Desenvolver as práticas de auto direcionar-se e de auto desafiar-se;
2. Estabelecer objetivos extrínsecos, mas com recompensas intrínsecas;
3. Identificar uma intersecção criativa. Refere-se à área das capacidades relevantes do indivíduo, aos processos relevantes de criatividade e às ações de motivação intrínseca que se sobrepõem.

Criatividade difere de inovação. Conforme Alencar (1996), inovação pode ser compreendida como introdução de novidade. Numa organização, inovação seria o processo de introduzir, adotar e implementar uma nova idéia, seja um processo, bem ou serviço, objetivando a solução de um problema. Nessa implementação, é necessário que haja motivação para viabilizar a idéia, junto com os recursos materiais e os conhecimentos apropriados para essa concretização. Para Ocaña (1997), inovação seria a habilidade para o uso ótimo dos recursos, a capacidade mental de redefinir funções e usos. É a qualidade para transformar algo em outra coisa, de conseguir novos papéis. Segundo Clegg, Unsworth, Epitropaki e Parker (2002), inovação pode ser definida como um processo que envolve a geração e a implementação de novas idéias, práticas ou artefatos em uma organização. Para os autores, a confiança pode ser promotora de inovações. Pessoas que acreditam que serão ouvidas e que serão beneficiadas, engajam-se no processo de inovação, elaboram sugestões e participam da implementação das novidades.

De acordo com De Bono (2007a; 2007b), há três aspectos necessários para que haja criatividade: motivação, habilidades de pensamento e de práticas e pensamento lateral. Esse último, compreendido como uma técnica criativa e deliberada, que pode ser usada para gerar novas idéias. É baseado no entendimento da mente como um sistema auto-organizado, capaz de criar modelos assimétricos. Nesse caso, os modelos já existentes são objetivamente reestruturados, com novos dados. Para Chojolán e Mora (2007), a expressão “pensamento lateral” pode ser usada em dois sentidos: 1) Específico, como um conjunto de técnicas sistematizadas, utilizadas para trocar os conceitos e percepções e gerar outros, novos. 2) Geral, como exploração de múltiplas possibilidades e enfoques, em vez de identificar somente um ponto de vista. Mentruyt (1997) destaca que o pensamento lateral é útil na geração de idéias e de novas maneiras de ver as coisas. O vertical é importante para o encaminhamento e a operacionalização do que foi produzido. Esses dois tipos de pensamento não são antagônicos e sim complementares. São necessários, pois dessa forma dão sentido ao mundo e viabilizam a vida. Para More (2006), o pensamento lateral trata da produção de idéias criativas e inovadoras que fogem do padrão de pensamento habitual das pessoas que as executam. A técnica baseia-se em provocações de pensamento para a esquiva do caminho habitual e do padrão de pensamento natural.

Algumas características são comuns aos indivíduos criativos, como a resistência à frustração e a alta tolerância à ambigüidade e ao caos (MORAIS, 2002). No estudo do processo criativo, são considerados tanto o percurso individual de quem cria, quanto o contexto sócio-histórico em que o mesmo ocorre, com as prováveis influências econômicas, políticas e do saber produzido, entre outras. Por conseguinte, há duas posturas em jogo: o perfil do indivíduo criativo e o contexto que o envolve. Uma terceira, seria o momento de conciliação desse aparente paradoxo. Conforme a autora, uma outra variável a ser considerada consiste no “espírito” de uma época, o *zeitgeist*. Além dos contextos, os estilos e outras manifestações sociais parecem também interferir na criatividade. Portanto, não está claro se o criador realiza o que o contexto sócio-histórico permite ou o que esse contexto implica ou no que exerce influência. Da mesma forma, se seu produto é condicionado pelo *zeitgeist* ou se consiste apenas numa resposta às suas necessidades. Indo mais além, pode ser questionada a inevitabilidade de um ato criativo. Ou seja, se alguém não descobre algo, pode vir outro e efetuar a descoberta. Contudo, para Morais (2002), não pode ser qualquer outro. É necessária alguma semelhança entre os perfis dos potenciais descobridores. Esses mesmos seriam os mais

fortes candidatos a efetuarem as descobertas serendípicas, as “felizes coincidências”, no ato de procurar uma coisa e encontrar outra. Para a autora, na maioria dos casos, a serendipidade consiste na conciliação perfeita entre o indivíduo e sua capacidade de ver, o *zeitgeist* que coloca em evidência o que é necessário enxergar e a aleatoriedade, que apresenta o elemento a ser detectado.

Criatividade é o que distingue o ser humano de outras formas de vida. Não apenas por conseguir criar novas idéias, mas pela capacidade de avaliar e julgar os pensamentos, inscrevê-los e preservá-los na cultura (CSIKSZENTMIHALYI, 1995). São os processos criativos que deixam o homem mais satisfeito e realizado em suas ações. Para compreendê-los, é necessário contextualizá-los nos subsistemas: individual, cultural e da sociedade. Em situações de grupo, a criatividade obtém incrementos especiais. Conforme Abric (1985), o grupo favorece trocas e, com menos resistências, surgem novas idéias. Além disso, o grupo estimula a assunção de riscos, podendo ocasionar escolhas menos banais e mais originais, já que implicam idéias e condutas mais ousadas. Por fim, a heterogeneidade do grupo constitui uma riqueza potencial, pois permite o confronto entre idéias diferentes, assim como a utilização de outras competências. Entretanto, em alguns casos esses fatores podem também inibir os processos criativos, por conta de eventuais bloqueios e conflitos. Em grupo ou de forma individual, a criatividade tem sido reconhecida como de extrema importância. Contudo, as pesquisas estão em fase ainda incipiente e, segundo Abric (1985), cada vez mais a criatividade será alvo de investigações e de outros estudos.

1.2.2 Religião na prisão

Historicamente, as igrejas foram as primeiras instituições a providenciar abrigo a acusados de crimes. A própria idéia de construir prisões e penitenciárias como locais de cumprimento de penas foi gerada por religiosos, ao mesmo tempo em que os condenados eram convertidos às suas profissões de fé. Foram também os religiosos os primeiros a oferecer Educação e aconselhamento aos prisioneiros (DAMMER, 2002; MORRISSETTE, 2007). Na contemporaneidade, as prisões dão ênfase à anulação do poder de ação dos internos, bem como à obediência a uma rotina disciplinada e, ao máximo, previsível (FOUCAULT, 2005; GOFFMAN, 2005). Não obstante, ações agressivas e conflitos são uma constante nesses estabelecimentos, o que preocupa seus dirigentes e, até mesmo, coloca em questionamento a sua eficácia enquanto profissionais (THOMPSON, 2002). Nesse sentido, algumas práticas têm sido úteis para

manter sob controle o ambiente, abrandando eventuais ações mais hostis e diferentes do que prevêem as normas e regras. É o caso da ação religiosa nas prisões que, de acordo com Short (2005) e Dammer (2002), frequentemente está relacionada à diminuição dos episódios de conflitos e discussões entre os próprios internos.

Conforme Workman (2006), a religião costuma fazer frente a determinados valores anti-sociais, realça a responsabilidade de cada um por seus atos, provoca reflexões sobre os enfoques cognitivos do conflito, concede apoio social e intensifica as interações sociais com pessoas e comunidades religiosas. Nessas situações, que coincidem com o que é conhecido como princípios de tratamento eficaz, a religião pode contribuir positivamente para a diminuição da prática criminosa. Segundo Dammer (2002), o próprio autocontrole que costuma ser requerido na prática religiosa, pode estimular os presos a mantê-lo em outras ocasiões, como nos contatos com os colegas, com os funcionários e no cumprimento das normas e regras. Porém, conforme o autor, os presos podem também envolver-se com religião para obter proteção (inclusive física), encontrar seus pares, contactar com voluntários externos e conseguir regalias especiais. Tal ocorre porque os serviços religiosos tendem a ser considerados ambientes mais seguros. Parece haver um respeito maior por esses locais (pelo menos entre os fiéis), além de não consistirem nos lugares mais adequados para a prática de crimes e de outras irregularidades, por serem muito “abertos”, ou seja, oferecem visibilidade, facilitando as ações de vigilância.

De acordo com Dammer (2002), algumas vezes os presos simplesmente praticam sua fé para poder adorar a Deus, intensificando uma prática que já possuíam, quando estavam em liberdade. Noutras vezes, desenvolvem suas crenças mais tarde, já adultos ou, mais frequentemente, durante o próprio encarceramento. Eles acreditam que Deus ou uma Entidade equivalente está apontando um novo caminho em suas vidas. A religião também alimenta a esperança de um modo de viver diferente, em que o indivíduo possa livrar-se da vida do crime e dos sofrimentos advindos do aprisionamento. Alguns acreditam que ali estão por vontade de Deus, sendo importante aceitar tal condição. Além disso, alguns reclusos sentem que, praticando religião, adquirem uma maior tranquilidade interna, a qual lhes propicia maior satisfação pessoal. Essa sensação de bem-estar os ajuda a suportar longas sentenças condenatórias. Outra razão está relacionada à melhoria da auto-imagem. Ainda para Dammer (2002), a ausência de uma imagem positiva de si é uma característica muito freqüente em presos, os quais podem padecer devido a contínuos fracassos na vida, remorsos pelos crimes

praticados ou por dificuldades por conta de suas origens familiares muito problemáticas. Além disso, o clima de afeto e de aceitação entre os membros de uma equipe de religiosos faz com que o indivíduo preso se sinta melhor ao fazer parte daquele grupo.

Na busca de contato com outros presos, há outras razões a destacar: tal como ocorre no mundo livre, eles se encontram com colegas e grupos de interesse em comum (AXELROD, 2000; WENGER, 1998a), além da própria vontade de encontrar outras pessoas, por conta das atuais convicções religiosas. Além disso, há aqueles que procuram os serviços religiosos como artifício para levar ou buscar objetos e outras coisas que podem não ser permitidas, como drogas, recados, alimentos e armas. Nesses casos, estariam efetuando o que Goffman (2005) chama de ajustamentos secundários, ou seja, a realização de ações ilícitas ou irregulares por meio de condutas permitidas. Fenômeno semelhante pode estar sendo realizado por aqueles que praticam religião no intuito de impressionar autoridades, apresentando “provas” de sua transformação para obter algum tipo de benefício ou concessão.

Praticar religião no cárcere, todavia, nem sempre conta com o apoio de outras pessoas. De acordo com Gower (2005) e Morrisette (2007), há situações em que o trabalho dos religiosos chega a ser boicotado pelos dirigentes do estabelecimento e, noutras vezes, apenas tolerados. Isso estaria ocorrendo pelo fato de não conhecerem a importância do trabalho religioso e também pela visão de que pode oferecer riscos às rotinas de segurança. O Art. 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos prevê que toda pessoa tem liberdade de escolher sua religião, de manifestar suas crenças de forma individual ou coletiva, além de praticar, observar e ensinar suas convicções religiosas a outras pessoas. Em alguns países, podem ocorrer boicotes e chantagens àqueles que praticam religião. Conforme Alpízar (2004), as formas de inibir a prática religiosa incluem empecilhos nos acessos a livros, folhetos e reuniões bíblicas, além das visitas dos profissionais da religião, como padres e pastores.

Workman (2006) identificou semelhanças entre modelos de prisões baseadas na fé e programas de intervenção terapêutica. Nos primeiros, os valores pregados são o amor incondicional, a valorização humana, a evangelização, a transformação espiritual e a reintegração na comunidade. Por sua vez, nos modelos de intervenção terapêutica, onde o enfoque é para a identidade cultural, procuram criar compromissos com valores culturais e condutas socialmente positivas. Dentre essas condutas positivas está o comportamento de ajuda voluntária ao (e do) grupo, ao qual o indivíduo responde em caso de novo delito. Nessa situação, é fundamental que haja arrependimento pelos

eventuais erros e que a pessoa assuma a responsabilidade por seus atos, sendo que a censura é dirigida à conduta inadequada e não à pessoa. Para O'Connor (2004), a “salvação” é importante, dentro de uma perspectiva teológica. Entretanto, para diminuir os índices de reincidência, é preciso realizar um trabalho que contemple também os aspectos psicológicos, sociológicos e físicos.

De acordo com Workman (2006), podem ser duradouras as mudanças que ocorrem por conta da dedicação à religião. As pessoas que, na prisão, participam de grupos religiosos, tendem a manter-se com tal prática, se ingressarem em novos grupos religiosos quando em liberdade. Johnson (2005) identificou índices mais baixos de reincidência em prisões baseadas na fé, dirigidas por voluntários. Dentre suas inovações administrativas, estão a promoção de visitas familiares, o apadrinhamento espiritual e o trabalho fora da prisão. Dammer (2002) destaca que diversos estudos demonstram que a prática da religião ajuda a controlar o comportamento do preso. Outros estudos mostram que os participantes mais ativos de programas religiosos tendem a não reincidir depois de libertados. Porém, em muitos casos, não é possível identificar se as mudanças são sinceras e se serão efetivamente perdurarem, quando o indivíduo estiver em liberdade.

1.2.3 Estudo na prisão

Como em qualquer outro ambiente onde convive um grupo de pessoas, na prisão há necessidades e urgências. Muitas vezes, para simplesmente sobreviver no universo carcerário, o indivíduo se vê com necessidade e urgência de aprender: como funcionam as redes de influência, como sair mais rapidamente da prisão, como tornar mais brando o seu cotidiano, como assegurar um mínimo de privacidade e, muitas vezes, como se manter vivo, simplesmente (DE MAEYER, 2006). Diante de tais premências, a aprendizagem tende a ocorrer de maneira rápida e objetiva. O indivíduo trata de aprender de maneira informal, com seus pares, em grupo e de forma contínua. Mais que isso, sua aprendizagem não se encerra na prisão, pois se estende ao longo de toda a vida.

Conforme De Maeyer (2006), a arte de educar fica praticamente impossibilitada quando não existe uma idéia de porvir otimista ou, pelo menos, de esperanças. É necessário acumular experiências positivas e contar com o estímulo de outras pessoas. Considerando as características de exclusão dos aprisionamentos (BARATTA, 2002), a prioridade à custódia e segurança (HOFFMANN, 1992; THOMPSON, 2002), as rotulações e as identificações dos internos como seres inferiores e errados (GOFFMAN, 2005), prisão e Educação são duas noções, de certo modo, antagônicas. Dado o impasse,

algum outro modelo, algum outro paradigma precisa ser criado. A missão na organização prisional é propiciar, pela “segunda” vez, a chance de aprendizagem a pessoas que não chegaram a ter uma primeira oportunidade (BASALDÚIA, 2005; DE MAEYER, 2006). O desafio dessa missão consiste em criar modalidades para que os presos possam experimentar momentos de aprendizagem diferenciada, de experiências bem-sucedidas, de interações que se diferenciem das relações de força, de reconstrução da própria história, além da criação de um espaço em que possam expressar emoções e realizar projetos. A essas ações, poderia ser atribuída a expressão Educação na prisão (DE MAEYER, 2006).

Educação diz respeito aos modos e formas com os quais são modeladas as subjetividades em um momento sócio-histórico e situacional particular, por meio de diferentes ferramentas culturais (GÓMEZ e ROJAS, 2007). Nas prisões, tem havido vários enfoques sobre o papel da Educação. Segundo essas autoras, um desses papéis refere-se à ressocialização, entendida como a intervenção terapêutica e/ou educativa necessária para que o egresso volte para a sociedade e tenha uma vida “normal”, como as demais pessoas. Nesse caso, o sujeito dessa intervenção terapêutico-educativa estaria doente social e/ou moralmente. Um outro enfoque, a partir de uma perspectiva de desenvolvimento integral, considera a Educação como um direito inerente ao indivíduo. Dentre seus propósitos está o desenvolvimento de atitudes que levem o presidiário a descobrir outros sentidos em sua vida e novos valores que favoreçam transformações e desenvolvimentos pessoais, independente dos objetivos de ressocialização ou reabilitação para a vida na sociedade.

Para Gómez e Rojas (2007), as pessoas que se encontram presas são consideradas vulneráveis ao sistema de controle social repressivo, constituindo-se em sujeitos que se dedicam a trabalhos em situação de precariedade. Não chegam a ser profissionais excluídos do sistema produtivo, mas se encontram em suas margens. Por sua vez, a vulnerabilidade constitui um processo de deterioração psicossocial pelo qual o sujeito passa desde a infância, resultado das precárias condições de vida e da falta de acesso aos benefícios sociais que caberia ao Estado garantir-lhe como direito. No que se refere às alternativas de Educação de pessoas aprisionadas, à prevenção do delito ou à redução da vulnerabilidade, elas não são excludentes e sim complementares. Conforme Gómez e Rojas (2007), a Educação favorece e potencializa uma transformação nas estratégias de sobrevivência das pessoas, afastando-as do circuito da delinquência e permite-lhes gerar outros meios de subsistência. Com isso, são ampliadas as

possibilidades de reduzir a vulnerabilidade psicológica e social, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito e contribuindo na construção de um projeto de vida.

O preparo educacional, bem como o laboral, são fundamentais para que sejam alcançados os objetivos de reinserção social, o que requer a conquista de um lugar no competitivo mundo do trabalho (NÚÑEZ, 2006). Para Scarfó (2006), a escola precisa garantir uma Educação que possa ser continuada quando o indivíduo obtiver a liberdade, uma vez que é pela Educação que o indivíduo pode reduzir a situação de vulnerabilidade social e cultural e a perda do seu poder de manifestação. De Maeyer (2001) considera que educar é mais que a simples manutenção da lei e da ordem ou mais um produto para a realização de negócios. Mais que isso, trabalhar em Educação é agir em favor da inteligência, da solidariedade e da paz. Educar e ser um educador é conhecer e celebrar a diversidade, a qual expressa, por si só, a referência estrutural: a Declaração dos Direitos Humanos. Somente a partir daí é possível trabalhar a serviço da dignidade e criar a liberdade.

A Educação dos internos dos estabelecimentos penais, quando não acompanhada de mudança de atitudes, pode adquirir um sentido oposto ao original, ou seja, acaba contribuindo para uma maior qualificação dos criminosos (DUGUID, 2000). Transformação é mais que reabilitação ou reforma. Implica a adoção de um novo estilo de vida, a criação de um novo eu. Segundo Tey Teijón e Martínez Martín (2003), educar em valores consiste em criar condições para educar eticamente. A aprendizagem ética é um processo que engloba não somente o âmbito formal, mas também as modalidades não formais e informais, pois sua natureza não se limita ao conhecimento estabelecido. Fundamenta-se nas relações que se realizam nos diferentes contextos em que a pessoa vive, a partir dos quais são construídos, elaborados e reelaborados os esquemas cognitivos e afetivos. São considerados e respeitados o cultivo da autonomia pessoal e da vontade, o direito à diferença, a aceitação de idéias divergentes e a disponibilidade para o diálogo como forma de estabelecer as relações com os outros.

A Educação é considerada um direito e a oferta de estudo nas prisões costuma ser uma obrigação na maioria dos países. Na Espanha, por exemplo, é obrigatória a presença de uma escola nos estabelecimentos penitenciários, bem como uma biblioteca e uma sala de leitura (NÚÑEZ, 2006). No caso do Brasil, a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1986) prevê a obrigatoriedade do ensino fundamental nas unidades carcerárias, podendo haver convênios com entidades públicas e privadas. Todavia, nem

sempre a lei é cumprida, na maioria das sociedades. Tanto em países americanos, como é o caso da República Dominicana (MORA, 2007), em que o cumprimento da lei é apenas parcial, como na maioria dos países da Europa, principalmente os da região Leste, que atendem a um mínimo de exigências, unicamente para evitar possíveis sanções da comunidade Européia (RANGEL, 2007). Há também alguns exemplos de estudo já em nível universitário, como em Cuba. Nesses casos, de acordo com Guetón, *et al.*, (2004), há um investimento na otimização do tempo, no estímulo à auto-aprendizagem e na formação integral do recluso. Na Argentina, o estudo universitário é incentivado no intuito de interromper o ciclo de marginalidade e de desigualdade, propiciando espaços de emancipação para os presos (SALINAS, 2002). Para esse autor, só será possível enfrentar a violência institucional das prisões se a sociedade tomar consciência política das questões sociais e investir na Educação.

A Educação nas prisões constitui um dos elementos primordiais para o desenho das políticas criminais e de segurança humana (BASALDÚIA, 2005). Isso implica estratégias de formação do professorado, dos programas de estudo a serem aplicados nas prisões, dos regulamentos específicos para suas escolas, além de medidas de ação que contemplem tanto a vida na prisão, quanto a vida após esse período. As bases teóricas que servem de guia aos docentes das prisões encontram-se ainda em fase incipiente de desenvolvimento e, com frequência, são relegadas a planos secundários, por não serem consideradas como prioritárias. Scarfó (2006) destaca que os professores devem ser adequadamente preparados e que sejam provenientes do meio externo às prisões, para que sua inscrição junto aos reclusos seja de cunho pedagógico e não de custódia ou de segurança. Por sua vez, os funcionários tendem a considerar a prisão como um quartel, priorizando nitidamente a custódia e o conjunto de normas e leis. Regra geral, as prisões são dirigidas por profissionais oriundos do meio policial ou de outros órgãos que, na sociedade, têm a incumbência de velar pelo cumprimento de leis e não pelos cuidados com a Educação (MORA, 2007; HOFFMANN, 1992).

No mundo fora da prisão, há muitas escolas, mas o acesso à Educação é dificultado por inúmeros fatores, o que resulta no fato de que a maioria das pessoas que ocupam os estabelecimentos prisionais possuem baixa escolaridade e provêm de famílias de precárias condições sociais (BASALDÚIA, 2005; DE MAEYER, 2001; GÓMEZ e ROJAS, 2007; RANGEL, 2007). Nas prisões, ainda que haja leis que obriguem o funcionamento de uma escola em seu interior, não há vagas para todos os reclusos que intencionam estudar (MORA, 2007; RANGEL, 2007; SALINAS, 2002).

Essa discrepância entre o que a lei prevê e o que efetivamente ocorre, parece denunciar o descompasso e a ineficiência das ações governamentais. De acordo com De Maeyer (2001), o mundo do mercado que a tudo transforma em produto a ser comercializado, encontra na Educação prisional mais uma de suas possibilidades. Seja por meio de uma privatização direta, seja por meio de organizações não governamentais, o mundo dos negócios conta ainda com a pouca intervenção do Estado. Porém, dispõe de pleno apoio para o gerenciamento da lei, da disciplina e da ordem.

1.2.4 Arte na prisão

O ser humano necessita de sinais que registrem sua passagem pela vida, marcas que dão sentido e, até mesmo, que comprovem sua existência (BERGER e LUCKMAN, 2004; DOWMAT, 2000). As artes e os artistas têm atuado como mediadores entre as pessoas e suas incógnitas existenciais. A partir disso, a arte tem sido utilizada terapeuticamente para a reabilitação, como instrumento de autocontrole dirigido a pessoas com necessidades educativas especiais, como doentes (mentais, de internação prolongada, terminais), grupos com problemas de adaptação social, idosos, presos, vítimas de violência etc. Conforme Dowmat (2000) e Gutiérrez (2000), as possibilidades são amplas, assim como são diversificados os grupos sociais e suas necessidades. Nesses casos, a arte atua como uma ponte entre a compreensão e a superação de problemas, valendo-se da produção e da interpretação de imagens plásticas, por meio de um processo criativo de natureza não-verbal.

Allen, Shaw e Hall (2002), Del (2006), Garzón (2004), Gutiérrez (2000), Hershell (2004), Martinez (2005), Rangel (2007) e Skelly (1999), entre outros, defendem a arte como instrumento para a ressocialização de reclusos. A criação artística possibilita o acesso a sentimentos menos visíveis e pouco conhecidos pela própria pessoa. Ou seja, ajuda a descobrir potenciais que, muitas vezes, jamais foram estimulados ou detectados até então. Auxilia também a integrar realidade e fantasia, a produzir imagens e a voltar para a realidade. Sem distinção de idade, cultura ou situação social, as pessoas criativas têm condições de produzir artisticamente, uma vez que a arte revela especial qualidade para vencer barreiras e superar obstáculos dos mais diversos tipos. Para Campos (2003), Hershell (2004), Kornfeld (1997) e McDonald (2003), entre outros, a dedicação às artes contribui para o aumento da auto-estima e a descoberta de novas potencialidades em si. Como consequência, sempre que possível, os presos

passam a freqüentar cursos de artes para aperfeiçoar sua técnica, vislumbrando obter novas alternativas de trabalho para quando recuperarem a liberdade.

Muitas vezes, dedicam-se à criação artística também para passar o tempo e amenizar os dias em que passam na prisão (DEL CONDE, 2006; GUTIERREZ, 2000; HERSCHEL, 2004; MARTÍNEZ, 2005). De acordo com esses autores, trata-se de uma forma de viver o dia-a-dia sem sentir tanto o confinamento e as pressões que isso implica. Seria também uma forma de dar vazão ao emocional e recuperar a autoconfiança (KORNFELD, 1997). Para McDonald (2003) e Frankl (1991), ambientes marcados por contínuos sofrimentos e ansiedade podem também contribuir para aumentar o potencial criativo, canalizando emoções, dores e raiva, no intuito de encontrar paz e algum equilíbrio. Segundo Dowmat (2000), em algumas situações de enfermidade, as pessoas intensificam seus processos criativos que, como meio de compensação, desenvolvem uma fértil produção artística. Seria o caso da pintora Frida Kahlo que, acometida de dores contínuas e diversas seqüelas provenientes de um acidente, ampliou significativamente sua capacidade criadora. O médico e psicólogo Viktor Frankl, que esteve por três anos preso num campo de concentração nazista, constatou a importância da arte para amenizar a dor e a fome e também como mecanismo para esquecer por alguns momentos as agruras das pessoas que se encontram em situação de brutal e contínuo sofrimento. Para o autor, o próprio sofrimento pode servir de subsídio àquele que escolhe fazer do mesmo uma fonte de aprendizados e de crescimento pessoal. Por sua vez, aquele prisioneiro que praticava arte, cantando, por exemplo, recebia dos colegas o reconhecimento e “... tinha garantida uma ração dupla de sopa, ‘do fundo’, ou seja, até com ervilhas” (FRANKL, 1991, p. 47).

Além das reflexões que suscita, das funções terapêuticas, do alento, do bem-estar e da utilidade como passatempo, a arte na prisão também tem sido apontada como opção para o futuro, proporcionando alternativas para os indivíduos que estejam dispostos a apostar em novas modalidades de vida. Conforme Martínez (2005) e Skelly (1999), a pintura revela-se como uma opção de trabalho para quando o indivíduo estiver em liberdade. Daí o interesse de muitos presos por cursos e intercâmbios com estudantes e outros profissionais que já possuam maior experiência na atividade. Para Allen *et al.* (2002), o engajamento em atividades artísticas deveria fazer parte das atividades oficiais, nos estabelecimentos prisionais. Contudo, dada a sua importância,

devido ao amplo leque de benefícios que promove, o número de presos que se dedicam às artes ainda é relativamente pequeno.

Há outros dois importantes fatores relacionados à dedicação às artes na prisão. O primeiro, refere-se aos resultados financeiros. Num ambiente em que são limitadas as possibilidades de realizar algo que gere dinheiro, as produções artísticas acabam suprimindo essa necessidade. Na maioria das vezes, o preso comercializa sua produção (CAMPOS, 2003; KORNFELD, 1997; MARTÍNEZ, 2005; SKELLY, 1999). Trabalhando sozinhos ou de forma cooperativada, as obras são geradas (BLACKBRIDGE, MACDONALD e CHRISTIANSON, 1988). Em muitos casos, o produto é concebido sob encomenda, haja vista a diversidade do gosto e as necessidades dos potenciais compradores, o que é comum àqueles que escolhem obras de arte (LÉVY-GARBOUA e MONSMARQUETTE, 2002). O segundo fator, diz respeito à possibilidade de redução de pena. Na maioria das prisões, o labor com artes é considerado como os demais trabalhos. Ou seja, para cada determinado número de dias trabalhados (geralmente três), o preso obtém uma diminuição (geralmente de um dia) no tempo de sua condenação (BRASIL, 1986; LÓPEZ, EMERIC e BARONE, 2004; RANGEL, 2007).

1.2.5 Trabalho na prisão

Com as transformações das penas ao longo do tempo, a partir da aplicação dos suplícios até a concretização do aparelho disciplinar, as prisões atuais priorizam a retirada, ao máximo, do poder de ação de seus internos. Ou seja, agem sobre sua movimentação física, suas rotinas de trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral e suas disposições. Enfim, o indivíduo preso fica à mercê de um sem-número de autoridades e de funcionários incumbidos de levar a termo sua sentença, pelo tempo que for determinado pelos aparelhos judiciais (FOUCAULT, 2005). Nesse meio, caracterizado por uma rígida disciplina, foi implantado o trabalho prisional. De acordo com Foucault (2003), diferentemente do que ocorre no mundo externo, a prioridade não está no lucro, tampouco no desenvolvimento de habilidades profissionais. A utilidade do trabalho prisional está, antes de tudo, na constituição de uma relação de poder, na criação de um mecanismo de submissão individual e de ajustamento a um sistema de produção.

Para De Maeyer (2006), a prática do trabalho na prisão, assim como a simples formação profissional não garante uma vida de cidadão para aquele que deixou o

cárcere. Não dá para afirmar que seja chave na reabilitação. Conforme o autor, a Educação não pode ser reduzida a um instrumento de formação profissional, pois é mais que isso. Ela não se restringe a esses fins, uma vez que se refere a um direito de todos, presos ou não. Além disso, o trabalho nas prisões precisa ter uma dimensão de formação para a vida. Na maioria das vezes, os trabalhos oferecidos não preparam a pessoa para a vida profissional, depois do aprisionamento. Contudo, o indivíduo aprende alguma coisa, por todo o tempo, mesmo que não queira aprender. Ainda que a Educação na prisão não esteja à altura do nome, o preso segue ininterruptamente aprendendo com o que se depara (e necessita) em seu cotidiano.

Como vem sendo praticado, o trabalho prisional causa alienação (LEMOS, MAZZILLI e KLERING, 1998). Muitas vezes, as pessoas tendem a confundir o que seria desejo próprio e o que seria “desejo da organização”, os objetivos oficiais. Segundo os autores, para uma efetiva ressocialização, caberia à organização promover um trabalho mais criativo e flexível, buscando a interação entre as necessidades do recluso e o conteúdo da tarefa. O objetivo é que o indivíduo seja identificado como alguém portador de desejos, de aspirações e de fantasias, como ser simbólico, vivendo num ambiente organizacional que consiga separar o indivíduo condenado daquilo que é conhecido como crime. Do contrário, a ação da organização prisional não iria muito além da mera anulação do poder de ação e da individualidade da pessoa, no intuito de mantê-la obediente e disciplinada (FOUCAULT, 2005; GOFFMAN, 2005; LÓPEZ *et al.*, 2004).

Para manter o controle sobre os internos, as organizações prisionais utilizam-se de coerção, mas estão também atentas ao que os prisioneiros consideram ganhos e privilégios. Conforme Pagès, Bonetti, Gaulejac e Descendre (1996), denominam-se mediação os processos que visam articular uma aliança entre as restrições da organização e os ganhos e privilégios oferecidos aos indivíduos. No caso das prisões, a díade restrições-privilégios pode ser substituída por prazer-angústia (LEMOS *et al.*, 1998). Angústia, pela onipresença dos controles e pelas exacerbadas exigências. Por sua vez, os privilégios dizem respeito aos benefícios que podem ser obtidos se o preso apresentar uma conduta dentro dos padrões estabelecidos. No caso do trabalho, pode obter redução de pena, mudança para um regime mais brando, direito a visitas íntimas etc. Enfim, por meio da mediação psicológica, a organização mantém um sistema com uma coerência local, voltada para a subordinação e para o enquadramento dos internos numa ordem pré-definida.

Lemos *et al.* (1998) questionam a eficácia do trabalho enquanto instrumento de reabilitação social. Parte dos problemas podem ser atribuídos à inadequação da divisão das tarefas e à divisão das pessoas. Além disso, na organização do labor prisional não é levada em conta a relação entre prazer e sofrimento e as possíveis repercussões nos processos de ressocialização. Conforme os autores, o trabalho na prisão tende a ser repetitivo e cercado por inúmeras imposições normativas, com pouco espaço para a criatividade e para a manifestação de idéias e de desejos. Afora alguns benefícios obtidos, o trabalho constitui fonte de tensão e de desprazer. A segurança e a disciplina são as preocupações principais, anulando quaisquer idéias ou alternativas que possam colocá-las em risco. Por conta disso, dificilmente chega a ocorrer um envolvimento afetivo com o trabalho.

De acordo com De Maeyer (2006), López *et al.* (2004), Mora (2007) e Rangel (2007), entre outros, o trabalho na prisão, se não estiver atrelado a uma atividade profissional a ser continuada na vida em liberdade, faz pouco sentido. Na prisão, as atividades oferecidas costumam ser de exigência preponderantemente física, pouco estimulantes e, freqüentemente, indesejáveis e de poucos ganhos. Ainda assim, nem sempre há vagas para todos os internos e os critérios utilizados para a definição de quem irá trabalhar, pouco se relacionam às tarefas e às habilidades requisitadas, pois priorizam as exigências disciplinares (LEMONS *et al.*, 1998; TRISOTTO, 2005; SALINAS, 2002; WACQUANT, 2006, entre outros). Enfim, o sistema prisional parece conseguir ilustrar, de forma clara, os jogos de poder existentes entre as pessoas, em que a miséria acaba sendo criminalizada e as prisões servem como mecanismo de controle das camadas mais distantes ou “inferiores” do mercado de trabalho (BARATTA, 2002; SALINAS, 2002; WACQUANT, 2006).

Na maioria dos países, o trabalho na prisão prevê benefícios como a redução de pena (BRASIL, 1986; LÓPEZ *et al.*, 2004; RANGEL, 2007). Porém, há outras possibilidades para o trabalho no interior desses estabelecimentos considerados “um mal necessário” à sociedade (FOUCAULT, 2005; SIDMAN, 2003). De acordo com López *et al.* (2004), uma vantagem propiciada pela atividade laboral refere-se aos laços afetivos que se constroem nessa convivência. Além disso, com o trabalho, a percepção do tempo e do espaço se altera, principalmente quando a atividade se mostra interessante para aquele que a pratica. A sensação de o tempo passar mais rapidamente é uma das conseqüências. Conforme Lemos *et al.* (1998), apesar da tendência da prisão de continuamente buscar a anulação do eu e da cultura apreendida na história pregressa do

indivíduo, muitas vezes ele tenta buscar, pela prática do trabalho, mecanismos que possibilitam a manutenção de características pessoais anteriormente adquiridas, como que numa retomada da própria identidade.

Korstanje (2007) destaca que todos os sistemas organizados possuem alguma estrutura coercitiva e que, para funcionarem, utilizam-se de sanções (prêmios e castigos) visando a preservação da ordem e o alcance dos objetivos almejados. Porém, a aprendizagem não ocorre apenas pelos reforços estipulados pois, numa organização, as condutas também se relacionam com regras implícitas e informais. Ou seja, as tentativas de coisificação nem sempre são exitosas. Uma das saídas encontradas pelos presos para recuperar a identidade e a auto-estima é a dedicação às artes (ALLEN *et al.*, 2002; CAMPOS, 2003; DOWMAT, 2000; GUTIÉRREZ, 2000; entre outros). Nessa modalidade de trabalho, o recluso encontra um meio concreto e não-verbal de expressar-se, o que pode ser também aproveitado em intervenções terapêuticas (DOWMAT, 2000). Além de servirem para aumentar a auto-estima, os trabalhos artísticos criados na prisão tendem a obter uma maior valorização, diferentemente dos produtos manufaturados para empresas, cujos preços costumam ser bem inferiores aos praticados no mercado.

De acordo com Rangel (2007), nas oficinas, muitas vezes são encontradas fábricas terceirizadas, que demonstram resultados pouco convincentes no que se refere ao preparo dos reclusos e à sua posterior absorção no mercado de trabalho. Para o autor, esse modelo de formação para o trabalho em oficinas revela-se em crise, não apenas na Europa, mas também na América latina, Ásia e África, por visar prioritariamente a produção, relegando a planos secundários os objetivos de formação profissional dos internos. A superlotação das prisões, bem como a prevalência da lei e da ordem acabam privilegiando os negócios que o empresariado realiza com esse tipo de estabelecimento (DE MAEYER, 2001; TRISOTTO, 2005). Porém, essas práticas, tanto em forma de terceirização, quanto de privatização, favorece a lucratividade das operações, mas não chegam a produzir soluções efetivas para o problema (SALINAS, 2002).

Ademais, por conta da condição de sistema aberto (KATZ e KAHN, 1987) das organizações prisionais, a problemática não se restringe ao seu âmbito interno e ao que dentro delas acontece. De acordo com Baratta (2002), não há como pensar em “inclusão”, daqueles que a sociedade exclui. Essa exclusão se estende às mais diversas esferas sociais, inclusive no que se refere a uma oportunidade de trabalho (LÓPEZ *et al.*, 2004). Conforme Núñez (2006), cabe à sociedade propiciar chances para que essas

peças possam desenvolver e mostrar seu potencial. Se as razões humanitárias não são suficientes para promover a reinserção, que o sejam os motivos econômicos, haja vista os custos para manter a população encarcerada. Para o autor, o preço dessa manutenção poderia ser endereçado a outros benefícios sociais, atingindo a um número maior de pessoas. Tudo isso, sem falar que, com a reinserção, há um incremento da paz social.

De acordo com Lemos *et al.* (1998), o trabalho prisional precisa ser idealizado para que seja elemento fundamental na política de reeducação dos internos, possibilitando o seu retorno à sociedade. Para tanto, o trabalho necessita ser visto como operador de processos de construção e reconstrução e que reúna atributos para tal finalidade. Nessas condições, precisam ser levados em conta o prazer e o sofrimento no trabalho. Mais que isso, o trabalho só tem sentido se a pessoa estabelece com ele um vínculo que promova sintonia entre o significado das tarefas e a sua própria história. Se o preso visualiza sentido na tarefa que realiza e, a partir daí, vai em busca de um equilíbrio físico e mental, o trabalho pode ocupar um importante papel em sua ressocialização. Conforme Lemos *et al.* (1998), para que isso ocorra, a organização precisa promover um trabalho mais criativo e flexível, buscando a interação entre as necessidades do recluso e o conteúdo da tarefa. O objetivo é que o indivíduo possa identificar-se como alguém portador de desejos, de aspirações e de fantasias, como ser simbólico, vivendo num ambiente organizacional que consiga separar o indivíduo condenado daquilo que é conhecido como crime.

1.2.6 Leitura na prisão

Diversas são as razões pelas quais as pessoas encarceradas desenvolvem a prática de ler. Ainda que com algumas ressalvas, a maioria dos autores concorda em afirmar que os presos lêem, na maioria das vezes, para passar o tempo, dada a falta de opções para ocupar seus horários (FABIANI, 1995; GUIDEZ, 2001; GARCIA PÉREZ, 2001; PÉREZ PULIDO, 2001). Outra razão importante diz respeito à aprendizagem, tanto a escolar, quanto a aprendizagem em geral, que é fortalecida pela prática da leitura (GUIDEZ, 2001; PÉREZ PULIDO, 2001 e 2004; RANGEL, 2007). Um terceiro fator refere-se ao mecanismo de “fuga” que a leitura propicia. Ou seja, ao ler, a pessoa pode imaginar-se noutro lugar e noutra situação, colocando-se num contexto diferente daquele em que se encontra (DEVETACH, 2003; JUÁREZ e RODRÍGEZ, 2006; GARCIA PÉREZ, 2001; PÉREZ PULIDO, 2001). Outras razões seriam o gosto por manter-se informado (PÉREZ PULIDO, 2001), preparar-se para o futuro fora da prisão

(FABIANI, 1995; GUIDEZ, 2001; PÉREZ PULIDO, 2001) e contribuir para manter a calma no ambiente em que se encontra (FABIANI, 1995).

Os benefícios e vantagens que podem ser alcançados com a dedicação à leitura, na prisão, são diversos. De acordo com Pérez Pulido (2001), dependendo do tipo de texto escolhido, a pessoa pode obter elementos para a informação, para o conhecimento ou para distrair-se, simplesmente. Outras utilidades apontadas pela autora consistem na possibilidade de criar uma alternativa de resposta aos domínios na organização prisional e fortalecer a capacidade de expressão, de protesto e de comunicação. Conforme Guidez (2001), a biblioteca constitui peça fundamental em toda ação cultural na prisão, uma vez que possibilita o acesso a diferentes sociedades, por todo o mundo. Fabiani (1995) destaca que a leitura tem sido reconhecida, inclusive pelo poder público, como uma forma de tentar reinscrever o mundo fechado da prisão na sociedade, de uma forma global. Com isso, começa a ocupar um lugar chave para os objetivos de reinserção social dos egressos dos estabelecimentos penais. Não obstante, dificuldades e resistências são freqüentes em todas as partes do mundo, inclusive na Europa, cujas tradições ainda se mantêm colocando as prisões num patamar secundário, no que se refere à Educação de seus internos (RANGEL, 2007).

De acordo com Pérez Pulido e Sulé Duesa (2004), a Educação consiste num componente fundamental para o processo de reabilitação do recluso e a biblioteca, a sua ferramenta mais eficaz. A Educação na prisão pode estar cumprindo uma tarefa nunca antes oportunizada ou efetivamente aproveitada por um indivíduo preso. A biblioteca subsidia os processos educativos também para o mundo do trabalho, auxilia a Educação aberta e contribui para a auto-aprendizagem. Além disso, o acesso à leitura constitui uma das poucas ações não discriminadas na prisão, diferentemente de outras, rigidamente regulamentadas. Na prática da leitura pode estar a possibilidade de modificar condutas e atitudes pessoais, tanto em forma de grupos de discussão sobre determinado texto, quanto na atividade escolhida simplesmente para passar o tempo.

Para o indivíduo que sai da prisão, a leitura pode auxiliar no novo início, principalmente aquele que persiste em seus objetivos de manter-se afastado do crime (FABIANI, 1995). De uma função meramente moralizadora, a leitura na prisão passou a ser chave no processo de reinserção social, uma vez que pode contribuir para levar a cabo as tarefas de reabilitação do preso para a sociedade. Para o autor, a leitura constitui um resgate de si, um encontro com a própria identidade. A atividade de escrever, diretamente ligada à leitura, favorece os elos entre o mundo da prisão e o mundo

exterior. Ou seja, refere-se ao repensar a identidade, algo que se perde ao ingressar na prisão (GOFFMAN, 2005). Cada pessoa realiza uma leitura única e peculiar do texto que lê. Para Devetach (2003), o leitor constrói o seu “caminho” de leituras ao longo da vida. Para tanto, precisa contar com espaços internos, com disponibilidades pessoais abertas. Essas construções e esses espaços vão sendo fortalecidos à medida que novas leituras são realizadas, com seus jogos de palavras e maior variedade de práticas sendo desenvolvidas.

Na tentativa de promover trocas de percepções, descobrir identidades e, com isso, rever e reconstruir a própria identidade, são criados e incentivados os grupos de leitura, inclusive na prisão. Segundo Juárez e Rodríguez (2006), a prática sócio-cultural da leitura é compreendida como um espaço que põe o leitor “em fuga”, alheio às fronteiras e, ao mesmo tempo, compõe um encontro consigo mesmo e com os outros. Os grupos de leitura favorecem o compartilhamento de impressões e descobertas de outras perspectivas e interpretações do mesmo texto lido. Cada pessoa possui uma lógica pessoal e, conforme o momento que vivencia, elegerá com qual modalidade de confrontação com o mundo interpretará o texto que lê. Para enriquecer e ampliar essas possibilidades de aprendizagens, o diálogo plural se apresenta como uma estratégia das mais eficazes.

Para ter acesso aos livros, cada estabelecimento prisional adota seus próprios critérios. Os procedimentos variam desde o livre acesso (uma minoria) até a entrega controlada, realizada por um funcionário que apresenta o catálogo de um acervo geralmente limitado e com livros obsoletos (SULÉ DUESA, 2005; GUIDEZ, 2001; PÉREZ PULIDO, 2001 e 2002; RANGEL, 2007). Essas limitações podem estar contribuindo para que as bibliotecas das prisões passem a ser extensões de bibliotecas públicas, o que possibilitaria uma diversidade maior de obras à disposição dos reclusos (SULÉ DUESA, 2005). Quem coordena as bibliotecas, na maioria dos casos, são funcionários, nem sempre com um preparo adequado para realizar tal função e contam com o auxílio de um ou mais presos (GUIDEZ, 2001). De acordo com Garcia Pérez (2001), os bibliotecários levam em conta as características da população de seu estabelecimento prisional, para organizar o seu trabalho. Na Espanha, por exemplo, o nível de estudo dos presos é baixo e não são raros os casos de analfabetismo. Da mesma forma, são freqüentes os casos de reclusos com doenças físicas e psíquicas e com problemas relacionados à dependência química. Há que considerar também a diversidade de populações carcerárias presente num país de grande porte. Os EUA, por

exemplo, possuem a taxa de aprisionamento mais alta do mundo, ou seja, de 714 presos para cada grupo de 100.000 habitantes e uma legislação que varia de Estado para Estado, inclusive no que se refere às prisões (SULÉ DUESA, 2005).

Na América Latina, a situação não se mostra muito diferente. Na Argentina, por exemplo, as pessoas que ocupam os cárceres são, em sua maioria, provenientes de setores da população com poucas chances de acesso a determinados recursos, com precária Educação e, na maioria dos casos, consumidoras de drogas, com histórico de violência doméstica, tanto simbólica quanto física, peculiares à marginalização e à exclusão social (BASALDUIA, 2005).

Sobre o local escolhido para ler, a maioria dos presos prefere a própria cela, normalmente o local com maior silêncio e tranquilidade (FABIANI, 1995; PÉREZ PULIDO, 2001). Ainda assim, muitas vezes há problemas relacionados à luminosidade (PÉREZ PULIDO, 2001), à tensão no ambiente e ao desconforto dos cubículos (FABIANI, 1995). A participação dos colegas ocorre mais no que se refere à troca de informações sobre livros (PÉREZ PULIDO, 2001). Por sua vez, os dirigentes vêm com bons olhos e incentivam tal prática, com o objetivo de manter a calma do ambiente, além de considerarem uma forma de preparar o indivíduo para voltar à vida livre, como um cidadão habilitado para conviver socialmente. Há inclusive dispositivos políticos que enfatizam a obrigatoriedade de disponibilizar uma biblioteca para os internos de cada unidade prisional (BRASIL, 1986; GUIDEZ, 2001; NÚÑEZ, 2006).

Visão diferenciada é apresentada por Goffman (2005), para quem a leitura pode ser menos um valor do que um instrumento. Ou seja, o interno pode estar desenvolvendo o que chama de ajustamento secundário. Ele estaria utilizando de uma estratégia ao efetuar algo lícito para poder realizar algo não permitido ou, pelo menos, dificultado. No caso, o preso estaria menos interessado nos benefícios intelectuais e mais voltado à obtenção de autonomia e permissão para se locomover até a biblioteca, por exemplo, quando for essa a forma de conseguir os livros e outros materiais de leitura.

1.3 O ENCARCERADO: INFRATOR OU DELINQUENTE?

Para a compreensão dos fenômenos ligados à aprendizagem nas organizações prisionais, é importante enfocar também algumas reflexões e teorias elaboradas para analisar quem é a pessoa que pratica aquilo que é conhecido como crime, que fenômeno

seria esse, o por que de sua prática, bem como o por que das prisões e quais as suas finalidades. A chamada Criminologia Tradicional atribuía à criminalidade uma qualidade ontológica de comportamentos específicos e de determinados indivíduos. Procurava saber quais as causas da criminalidade, as características dos chamados criminosos etc. Esse paradigma vigorou por muitos séculos, até sofrer uma ruptura, por conta da teoria da Reação Social, quando as perguntas passaram a ser: por que determinados fatos são considerados crime? Quais as conseqüências dessa seleção? Quem e de que forma efetiva essa escolha? (SILVA JR., 2006). De acordo com Baratta (2002), a quebra do paradigma ocorreu com essa reação social ou, mais precisamente, com o advento da *Labeling Approach*, conhecida como Teoria da Etiquetagem ou da Rotulação. A *Labeling Approach* marcou o surgimento da Criminologia Nova ou Criminologia Crítica. Nessa visão, há uma consciência crítica em que o crime, por exemplo, não é mais o ponto de partida para as teorizações e estudos. Trata-se de uma “realidade social que não se coloca como pré-constituída à experiência cognoscitiva e prática, mas é construída dentro desta experiência, mediante os processos de interação que a caracterizam. Portanto, esta realidade deve, antes de tudo, ser compreendida criticamente em sua construção” (BARATTA, 2002, p. 86-87).

Com o surgimento da *Labeling Approach*, os estudiosos passaram a dar mais atenção a alguns fatos que, antes, pouco eram vistos como nocivos à sociedade ou, simplesmente, nem eram considerados crimes. No caso dos “crimes do colarinho branco”, por exemplo, frutos da convivência entre detentores dos poderes econômico e político, esses muito raramente eram punidos, por conta da ausência de estereótipo que suscitasse repressão. Para Quinney (1980), a própria ordem legal, uma produção humana, é criada para fins políticos, objetivando assegurar a hegemonia da classe dominante. Conforme Baratta (2002), há uma seleção dos bens protegidos penalmente e, em seguida, uma seleção dos indivíduos estigmatizados, dentre um conjunto maior de indivíduos que praticam infrações a normas que poderiam (ou deveriam?) ser penalmente sancionadas. Assim, a criminalidade é um “bem negativo”, distribuído de acordo com a hierarquia dos interesses, baseada no sistema sócio-econômico e também na desigualdade social entre as pessoas.

De acordo com Baratta (2002), a criminalidade não se limita a um conjunto de atos que violam normas, mas constitui uma realidade social formada por meta-regras e por juízos atributivos. Juízes e tribunais ocupam lugar de destaque e, com suas sentenças qualificadoras dos acusados, conduzem à estigmatização, com a mudança de

status e da identidade social do condenado. Há os sujeitos-autores dos comportamentos considerados como desviantes e os sujeitos-detentores do poder que definem quais comportamentos são os desviantes. Esses últimos, provenientes de determinados extratos da sociedade e representando, quase sempre, conjuntos específicos de interesses e valores. Ou seja, o crime passa a existir, a partir da construção social e da aplicação da etiqueta de crime (QUINNEY, 1980). Portanto, a tendência da sociedade ainda é criminalizar as ações daqueles que já se encontram marginalizados do sistema de produção. Dessa forma, ficam deixados de lado e imunes os praticantes de ataques contra a economia popular e contra o meio ambiente, por exemplo. Por sua vez, as agressões por parte daqueles que detêm o poder e as práticas ilegais dos grupos dominantes, igualmente graves em sua nocividade, costumam ter como alvo os interesses e os direitos das classes subalternas, bem como as nações mais vulneráveis.

Sidman (2003) destaca que, em sua maioria, as pessoas que vão para a prisão são oriundas de classes que já se encontram à margem da sociedade. Originalmente, não tiveram ou limitaram-se a um precário acesso a recursos básicos como os de alimentação, saúde, Educação, segurança e lazer, entre outros. Com isso, na prisão, as privações e ações hostis que sofrem, não chegam a constituir algo inédito em suas vidas e, quando saem, deparam-se com a mesma realidade que antes vivenciavam. Por conseguinte, permanecem despreparadas para enfrentar a situação e com um agravante: o estigma de que sejam criminosas. Em virtude dessa situação, a reincidência nos crimes não pode mais ser considerada uma surpresa.

A partir do momento que um indivíduo entra numa das chamadas instituições totais (GOFFMAN, 2005), ele deixa de ser considerado como alguém que possui uma identidade e passa a ser visto e tratado como um interno daquele estabelecimento. Ou seja, como alguém que teve uma conduta ou possui características que, de uma forma ou de outra, justificam a sua estadia naquele local. Destarte, é preciso encontrar um crime que se ajuste ao castigo e a personalidade do condenado precisa ser “reconstituída” de forma a ajustar-se ao crime. Enfim, não há um caminho muito longo a percorrer para se chegar à conclusão de que aquele interno “só poderia estar ali”.

Para explicar o desvio e propor estratégias de controle social e uma política criminal, Baratta (2002) aponta a Criminologia Crítica como alternativa de estudo. Nesse enfoque, é feita uma análise radical do sistema penal, considerando também os interesses das classes subordinadas, as mesmas que costumam ser alvo dos processos de criminalização. Enfim, a análise parte do ponto de vista das classes subalternas, para

assegurar uma práxis teórica e política alternativa. Os desvios precisam ser analisados em suas raízes e as políticas de ação devem incidir sobre as causas e não somente em suas manifestações. Da mesma forma, o sistema penal necessita ser estudado em sua função histórica, no intuito de entender seu papel de conservar e reproduzir as relações sociais de desigualdade. Ainda sobre o desvio, Baratta (2002) argumenta que, na perspectiva radical, tal conceito perde sua conotação negativa e estigmatizante, adquirindo significados para marcar diferenciação e liberdade. Numa sociedade igualitária, há espaço para o chamado desvio positivo, pois implica diversidade. O desvio adquire significado negativo nas sociedades com menor equidade, precisamente para assegurar a desigualdade e o poder alienado.

Por sua vez, a igualdade do Direito Penal (assim como dos outros ramos do Direito) na sociedade moderna é um mito e, de acordo com Baratta (2002), precisa ser questionada. Na prática, o Direito tem a função de reproduzir e manter a realidade social existente (a desigualdade). Desse modo, ele contribui para assegurar e legitimar as relações de desigualdade da sociedade capitalista, com sua diferente distribuição de recursos e de poder, além da hierarquia dos interesses existentes. O Direito colabora com a reprodução material das relações em que uma classe dominante subordina e explora as demais. Além disso, integra o mecanismo pelo qual se opera a legitimação dessas relações, na busca de um consenso que anule possíveis rupturas que possam colocar em jogo as relações de poder existentes. Para Quinney (1980), a lei e o crime somente reafirmam a ideologia oficial, que sustenta a ordem econômica e social em vigor. De sua parte, o cárcere representa o coroamento do sistema penal burguês, o ápice de um processo que inicia mesmo antes da entrada no sistema penal, com as dificuldades para participar das atividades sociais em geral. Como por exemplo, o precário acesso à Educação, o tipo de intervenção das organizações de controle das infrações de jovens, a frágil assistência social etc. A prisão representa, portanto, a sedimentação de uma carreira criminosa.

As organizações carcerárias, até agora, mesmo com a introdução de modernas técnicas psicoterapêuticas e educacionais, têm se mostrado ineficazes na tentativa de socialização e reinserção de seus internos (BARATTA, 2002). Pelo contrário, o aprisionamento constitui o momento crucial para o fenômeno da marginalização que redonda na população criminosa. E esta, agora, é administrada já como ocupante do novo papel. De certo modo, em sua estrutura mais elementar, as organizações prisionais são o reflexo, de forma mais objetiva e menos sutil, de características típicas da grande

sociedade: o individualismo e a violência ilegal, que imperam nas relações sociais. Nelas, os indivíduos mais frágeis são constrangidos a papéis de exploração e de submissão. Deve ser então questionado, para qual sociedade se pretende incluir o indivíduo que sai de uma prisão. O autor sugere que seria mais eficaz, antes, repensar os valores e comportamentos praticados na sociedade em que se pretende incluir o condenado. Talvez, com isso, se possa superar o mecanismo de exclusão.

A sociedade separa do convívio aquele que considera criminoso, o louco e o deficiente, entre outros. Internam-nos em organizações e, no máximo, torcem para que os integrantes de profissões assistenciais façam um bom trabalho, como os psicólogos, médicos, assistentes sociais, fisioterapeutas, enfermeiros e professores, afirma Sidman (2003). Frequentemente esses locais estão superlotados, funcionando mais como depósitos para os considerados como desajustados sociais. Por sua vez, o sucesso de seus dirigentes não é medido pelo alcance de objetivos organizacionais, terapêuticos ou reabilitadores. Mas são, sim, pela manutenção da ordem e da disciplina conseguidas pela coerção, quando o comportamento do interno permanece dócil e em harmonia com as práticas dos administradores. De fato, as pressões da Justiça e da população em geral pela reabilitação costumam ser efêmeras e frágeis, uma vez que se contentam com a existência das instalações físicas e com os procedimentos administrativos.

Sobre a situação de encarceramento, Goffman (2005) destaca que um sujeito condenado à reclusão, por exemplo, ainda que não tenha efetivamente cometido o crime, pode vir a compartilhar sentimentos de culpa de seus pares, assim como das eventuais defesas contra tais sentimentos. Geralmente desenvolve um sentimento de injustiça e uma sensação de amargura contra o meio externo. Com o tempo, parece querer retaliar o período em que esteve confinado injustamente na prisão e buscar vingança, cometendo (agora sim) outros delitos, consolidando-se como criminoso. Tais condições são agravadas com o intenso controle que é praticado sobre os internos, uma das marcas das instituições totais. Assim, são rigorosamente vigiados o comportamento, as roupas, as maneiras e os objetos de uso pessoal, os quais passam por contínuas vistorias e avaliações. Enfim, é dentro desses limites cerceadores que o indivíduo se vê envolvido. Frequentemente, até mesmo ligações de amizade e de pequenos grupos, como as chamadas “panelinhas” são mal-vistas. Os dirigentes partem do pressuposto de que tais uniões podem servir como base para atividades proibidas, o que infringiria as regras estabelecidas. Assim, para se manter afastado de castigos e de outros tipos de sanções, o interno se mantém numa contínua auto-vigilância. Muitas vezes, renuncia a

certos tipos de interação social, unicamente para não se envolver em novos problemas no estabelecimento.

Baratta (2002) defende a idéia de que uma política social deve ser sempre acompanhada de uma política educacional. Com isso, uma sanção penal só faz sentido se fizer parte de uma política de Educação. Por sua vez, os processos reguladores do Direito Penal só se justificam se fizerem parte de processos sociais de socialização e de Educação. Há que lembrar, porém, que os novos ideais de Educação primam por favorecer a individualidade e o auto-respeito do indivíduo, pautado no respeito que o educador tem por ele. No aprisionamento, ao contrário, são retirados do preso até mesmo os símbolos exteriores de sua individualidade, como as vestes e outros objetos pessoais (GOFFMAN, 2005). As ações educativas fomentam a liberdade e a espontaneidade da pessoa. A vida na prisão, com suas exigências disciplinares, reforça as características repressivas e uniformizantes. Além disso, há também um afastamento do mundo externo, com a redução do senso da realidade extra-muros, mitigação do senso de auto-responsabilidade nos aspectos econômico e social, a formação de uma imagem ilusória do mundo externo e um distanciamento dos valores e dos modelos de comportamento praticados. Como consequência, ocorre uma desadaptação das condições necessárias para a vida fora do ambiente carcerário.

Pode também ser questionado, com o tratamento dispensado pela sociedade punitiva ao preso, se, de fato, o que se busca é a reinserção (BARATTA, 2002). O que se verifica é que há um forte controle e uma observação cerrada mesmo após a detenção, que parece visar a perpetuação do estigma que a condenação provocou no indivíduo. Nesse novo panóptico, que não necessita de muros, perdura o controle e a gestão dessa nova categoria particular de marginalização, o mundo dos criminosos. Em seu conjunto e, com suas práticas, o sistema penitenciário é contrário à reinserção do preso e obtém sucesso ao criar e manter uma nova forma de marginalização (FOUCAULT, 2005). Contraditoriamente, o enfoque ideológico que justifica sua existência prevê que as prisões têm finalidades retributivas, para prevenir, por meio da intimidação. E teriam também a função de reeducar, numa prevenção especial. Enfim, a pena pode ser analisada na perspectiva de múltiplas funções, sendo que as atuais tendências, ainda sob o enfoque ideológico ou idealista, procuram dar ênfase às finalidades de reeducação. Diferente dessa perspectiva, Baratta (2002) defende o que chama de enfoque materialista ou político-econômico, que se opõe ao que tem sido dominante na sociedade. Na perspectiva materialista, há duas teses principais: a

primeira preconiza que, para compreender a realidade das prisões e o seu desenvolvimento histórico, é preciso considerar a função que essas efetivamente têm cumprido na sociedade. A segunda prevê que, para estudar as prisões, devem ser considerados os tipos de sociedade em que as mesmas surgiram e se desenvolveram como estabelecimentos penais.

A missão da Criminologia Crítica defendida por Baratta (2002), seria a de contrapor-se à Criminologia Tradicional, que atua como componente do sistema e não como teoria científica para explicá-lo. A Criminologia Tradicional, mesmo em suas modalidades mais modernas, como as que admitem um conjunto de múltiplos fatores para a ocorrência do crime, limitam-se a auxiliar o sistema penal existente, bem como a política criminal oficial. O saber que ela constrói tem como destinatários o sistema penal e a prática oficial, ou seja, serve para legitimá-los. Por sua vez, a Criminologia Crítica tem como objeto de estudo o sistema positivo e a prática oficial. Suas relações com o sistema costumam ser críticas. Sua missão não se constitui em seguir prescrições da política criminal, mas aprofundar os estudos sobre a origem do sistema, sua estrutura, mecanismos, funções, custos sociais e econômicos. Além disso, refletir sobre eventuais respostas que vem dando e que possam vir a produzir para os problemas sociais existentes. Com isso, conforme o autor, a Criminologia Crítica tem a utilidade de servir como solução alternativa ou antagônica aos problemas sociais e os decorrentes comportamentos socialmente negativos.

Enfim, os indivíduos que praticam infrações ao Código Penal, bem como aqueles que acabam ingressando como internos nas organizações prisionais, parecem não apresentar significativa diferença daqueles que passam ao largo de tais experiências, como defendem Estramiana e Severiano (2003), Baratta (2002), Callegaro (2001) e Zimbardo, (2007a). Assim, os comportamentos e os processos de aprendizagem que ocorrem nos estabelecimentos penais não costumam ter como autores indivíduos muito diferenciados do restante da população, em geral. Então, para compreender os fenômenos comportamentais apresentados nesses ambientes, parece ser mais produtivo e prático estudar, antes de tudo, os contextos sociais em que esses processos e práticas ocorrem (BERGER e LUCKMAN, 2004; ZIMBARDO, 2005). De forma especial, é relevante estudar a coerção e suas implicações como estratégia de controle do comportamento.

1.4 A PRÁTICA DA COERÇÃO COMO FORMA DE CONTROLE DO COMPORTAMENTO EM ORGANIZAÇÕES PRISIONAIS

O que, como, onde, quando e por que aprender, são questões que costumam estar presentes, sempre que se refere a processos de aprendizagem. Quando esses processos ocorrem em organizações prisionais, um dos fenômenos que precisa ser considerado diz respeito à coerção e suas conseqüências, uma vez que as pessoas que se encontram presas, geralmente lá estão contra a sua vontade. Há que serem esclarecidas, portanto, quais as implicações desse fato para a aprendizagem e o que, de fato, é aprendido. Para Sidman (2003), coerção consiste no uso da punição e da ameaça de punição para que o outro aja conforme o coator deseja, bem como na prática de recompensar pessoas, liberando-as de eventuais punições e ameaças. Ainda que a coerção atinja seu objetivo de imediato, ela está, a médio ou longo prazo, fadada ao fracasso. Tal decorrência pode ser atribuída ao desengajamento pessoal, à rigidez intelectual, à hostilidade e à rebelião, entre outros. Contudo, a coerção está presente na maioria dos lugares e situações, o que pode gerar novos tipos de aprendizagem por parte daqueles que com ela convivem. Na prisão, local em que as pessoas são conduzidas para cumprir determinações judiciais, cabe então verificar: como se caracterizam esses processos de aprendizagem, imbricados com a coerção? Se para as prisões são levados os “excluídos” da sociedade, ocorrem ali processos também “excluídos” dos modernos métodos de ensinar e aprender? Há algum fenômeno inusitado, original ou criativo nesses processos?

A coerção não pode ser analisada como um fato isolado, tampouco com vida própria. Tanto em prisões, quanto em outras organizações, grande parte do que é aprendido relaciona-se, de alguma forma, às influências de estâncias que são externas a elas. Após um estudo sobre mudança de política em presídios, McCleery (1973, p. 367) concluiu que “A organização formal e a política oficial da prisão tradicional reconhecem a indústria como uma finalidade, e a reforma como esperança, juntamente com o objetivo do controle da custódia”. O fato de as organizações refletirem, antes de tudo, as características e expectativas das coalizões de poder que mantêm controle sobre elas, pode também ser confirmado nas afirmações de Melossi e Pavarini (1987). Esses autores detectam relações entre o modo capitalista de produção e o desenvolvimento das atuais organizações carcerárias. Entretanto, admitem que também nos países socialistas, a aplicação das penas e a organização penitenciária nunca se diferenciaram muito dos modelos do mundo ocidental. Para Melossi e Pavarini (1987), a prisão tem a finalidade de reconfirmar a ordem social burguesa, deixando clara a distinção entre o universo dos

proprietários e o dos não proprietários. A tarefa da prisão é educar o criminoso (não proprietário) para que se converta num proletário socialmente não perigoso, ou seja, um não proprietário que não ameace a propriedade.

De acordo com Sidman (2003), não são tranquilas as conseqüências do uso da coerção. Contracontroles e retaliações estão entre as reações esperadas. Quando as pessoas que sofrem a coerção não podem fugir ou esquivar-se, procuram desenvolver formas de acabar com punições ou ameaças de punições. Elas aprendem como controlar seus controladores, fazendo surgir o contracontrole. Em organizações prisionais, em alguns casos, não fica claro se quem controla as rotinas e os comportamentos são os guardas ou se são os prisioneiros. Na interação entre pessoas que exercem controle e pessoas que criam contracontrole, em ambas as partes os indivíduos parecem aprender comportamentos que os tornam embrutecidos, ainda que não apresentem tais características quando de seu ingresso na prisão. Outra resposta encontrada pelos internos é apresentar o que Etzione (1974) chama de atitude calculista. Nesta modalidade, o indivíduo age procurando avaliar/calcular o que ganha e o que perde se apresentar esta ou aquela conduta.

Contudo, nunca chega a existir um equilibrado controle entre as partes, afirma Sidman (2003). Um desequilíbrio, como reivindicações infundadas por parte dos presos ou excessiva repressão por parte da guarda pode culminar em rebelião. Nesse caso, com ações de desmedida violência, de qualquer um dos lados. Muitas vezes, os presos visam também obter publicidade e um novo arranjo do poder. As prisões, coercitivas por excelência, transformam qualquer guarda num ser brutal, na perspectiva dos prisioneiros. Por sua vez, para o guarda, qualquer preso precisa ser cuidado como um monstro em potencial, a despeito das diferenças individuais. Para a obtenção do comportamento dócil por parte dos prisioneiros, estes são submetidos, num primeiro estágio, a uma situação de grande privação. Frequentemente são forçados a permanecer numa solitária, desprovidos também de outros recursos. Porém, com o tempo e, diante de uma conduta dócil e com outros comportamentos desejados, os novos internos vão obtendo gradual liberdade e outros recursos que lhes são preciosos.

Para fazer frente às situações coercitivas e os eventuais conflitos, Pagès *et al.* (1996) apresentam o conceito de mediação, referindo-se ao processo de conciliação entre as forças restritivas (coerções) e, de outro lado, os privilégios (vantagens) oferecidos aos integrantes da organização. Esse fenômeno costuma ocorrer de múltiplas formas e pode atingir diversos aspectos da vida de uma pessoa, tais como: econômico,

político, ideológico e psicológico. Na mediação, há uma antecipação dos conflitos, onde as negociações ocorrem, evitando os impasses. Assim, a organização pode ser vista como um sistema de mediações pois, continuamente, emite respostas a contradições. As medidas coercitivas são ao máximo evitadas, pois acarretam consequências indesejáveis. Preventivamente, a organização procura dedicar cuidados que contemplem os diversos aspectos da vida de uma pessoa. Feito isso, convoca o indivíduo para que, ele próprio, reproduza a organização, à sua maneira.

Outras importantes contribuições ao tema da coerção foram proporcionadas por Zimbardo e sua equipe, ao desenvolver aquele que ficou sendo conhecido como “O Experimento da Prisão”, efetuado nas dependências da Universidade de Stanford, em 1971. De acordo com Haney e Zimbardo (1998) e Estramiana e Severiano (2003), Zimbardo e sua equipe realizaram o experimento para verificar como reagem as pessoas, no papel de prisioneiros e de guardas, em situação de encarceramento. Para tanto, selecionaram 20 jovens universitários, entre 75 candidatos. Os escolhidos, após avaliação, foram considerados pessoas sadias, física e mentalmente. Por meio de sorteio, definiram dez jovens que desempenhariam o papel de guardas e os outros dez, o de prisioneiros. Os pesquisadores constataram que os presos fictícios rapidamente se submeteram ao papel, obedecendo cegamente à autoridade dos “pseudoguardas”. Estes, por sua vez, elaboraram uma lista com diversas regras a serem cumpridas pelos “prisioneiros” e, à noite, achacavam os presos acreditando estar sem a supervisão dos cientistas. Estavam já arquitetando uma série de humilhações e torturas psicológicas aos presos quando, no sexto dia, os pesquisadores resolveram interromper a experiência, diante da necessidade de prevenir atos de maior violência. O tempo total previsto, era de 15 dias. O experimento objetivou compreender a força de determinadas situações sociais, ou seja, o extraordinário poder do ambiente organizacional, para influenciar aqueles que lá estavam. Uma das conclusões a que chegaram os autores, foi de que as reações negativas e anti-sociais não foram o produto de um conjunto de “personalidades desviantes”. Porém, mais precisamente, o resultado de uma situação intrinsecamente patológica que altera e distorce o comportamento de indivíduos considerados “normais”. No caso dos falsos guardas de Stanford, tratavam-se de jovens militantes pacifistas. A anormalidade, nesse episódio, está na natureza psicológica da situação e não naqueles que passam por ela. Portanto, parte do que aprendem os internos de uma prisão, parece estar diretamente relacionada à sua simples permanência no sistema em que precisam (sobre)viver.

Os indivíduos intolerantes e os praticantes de atos violentos não são, necessariamente, pessoas doentes, “desviadas”, “monstros” ou coisa parecida, sugerem Estramiana e Severiano (2003) e Calegaro (2005). Experimentos como o de Zimbardo corroboram essa afirmação. A natureza humana é maleável e dependente da cultura. A essência da pessoa não é, por conseguinte, eivada de bondade ou de maldade. Ela está ligada aos aspectos culturais e seus valores, às suas formas de interiorização, bem como às condições oferecidas para que a pessoa alcance, pelo menos em parte, os ideais propagados. De acordo com Calegaro (2005), apesar de a mente humana ter componentes também biológicos, é por meio das aprendizagens no meio sociocultural que são impressas as direções ao seu comportamento. No ambiente das organizações prisionais, portanto, é necessário verificar quais são e como ocorrem as aprendizagens relacionadas à cultura, bem como as suas decorrências para a vida do recluso.

Ainda sobre o meio, há que considerar algumas características da sociedade que aprisiona o indivíduo e dele espera mudanças. A despeito dos esforços na tentativa de se desenvolverem técnicas terapêuticas e educacionais para os encarcerados, tais procedimentos têm, regra geral, fracassado. De acordo com Foucault (2005) e Baratta (2002), o momento do aprisionamento tem sido o momento da marginalização, pois é a partir dali que o infrator passa a ser visto e considerado como criminoso, um delinqüente. E é como ocupante desse novo papel que o indivíduo passa a ser “tratado” e administrado. Da mesma forma, as mudanças das leis que regulamentam as atividades penitenciárias não têm obtido melhores êxitos. Por essas razões, a extinção das prisões é vista como possibilidade (BARATTA, 2002). O que parece dificultar ainda mais as tentativas de reinserção social, é a contrariedade presente nessas movimentações. Se há, inicialmente, uma sociedade que exclui aquele que infringiu (a lei), como esperar que essa mesma sociedade vá investir na efetiva reinserção desse indivíduo? Enfim, não coadunam as ações pedagógicas que objetivam inclusão, com as ações e práticas que excluem. Conforme o autor, é inviável alcançar, simultaneamente, inclusão e exclusão.

A problemática da exclusão é agravada com o fenômeno crescente da superlotação, fato comum a muitos estabelecimentos penais (WALMSLEY, 2005). Uma das conseqüências nocivas que o indivíduo condenado a permanecer num desses locais passa a sofrer, consiste nos problemas de saúde, inclusive os de ordem mental, sem falar no aumento da utilização de psicofármacos (NIKOGOSIAN, 2003). Com tal situação, as preocupações de aprendizagem do interno voltam-se também para essa particularidade: como (sobre)viver num ambiente em que as condições de vida

encontram-se ao largo do mínimo para a vida humana e, ainda mais distante, de eventuais políticas de reinserção e de aprendizagens voltadas para a cidadania.

Apesar de toda a problemática que ele próprio descreve sobre a vida na prisão, Sidman (2003) defende, ainda assim, a sua existência para alguns agressores. Quando a comunidade se encontra ameaçada diante de casos de assassinos contumazes, espancadores de mulheres, abusadores de crianças e outros criminosos sexuais, alguma providência precisa ser tomada. Tais indivíduos precisam ser tratados, mesmo que não o queiram. “Se não sabemos como chegar às fontes de suas anormalidades, apenas podemos admitir nossa ignorância e colocá-los onde eles não possam nos machucar” (SIDMAN, 2003, p. 195). Todavia, prossegue o autor, um sistema de Justiça que se baseia somente em punição, até pode manter afastadas do crime algumas pessoas e dar-lhes a chance de revanche para com aqueles que transgrediram as leis. O problema são as contra-indicações e efeitos que as práticas coercitivas ocasionam. Sem falar que, na maioria das vezes, os internados voltam para suas comunidades de origem sem um efetivo aprendizado no que se refere a alternativas para iniciarem um outro tipo de vida. Pelo contrário, o que podem ter aprendido é esquivar-se e desviar-se de capturas e outros tipos de ações coercitivas.

Na missão de manter encarcerados os “neo-delinquentes”, uma série de novos fenômenos são criados e merecem uma reflexão. Ao analisar os atos de tortura sofridos por prisioneiros iraquianos em Abu Ghraib, Zimbardo (2005) afirma que quando indivíduos comuns são colocadas num ambiente novo, como em prisões, o ambiente “vence” e as pessoas “perdem”. Em muitas ocasiões, o comportamento humano é mantido sob controle de forças sociais irresistíveis, nem sempre próprias das pessoas envolvidas. Para o autor, os atos de violência podem ser atribuídos a três fatores: a) predisposição, devido a patologias ou “defeito de caráter” (*sic*); b) situação, quando os indivíduos sofrem a influência dos que estão em sua volta; e c) fatores sistêmicos, que seriam o contexto político ou estratégico em que o crime é praticado. No caso dos atos de violência praticados em Abu Ghraib, Zimbardo (2005) refere os dois últimos fatores (b e c), como os principais motivos. Ou seja, não se trata de atos isolados de “poucas maçãs podres” (*sic*), como os governantes da época optaram por usar como explicação (ZIMBARDO, 2007b).

Até mesmo quanto à tortura, esclarece Zimbardo (2005), há uma “intensidade ideal” a ser praticada, considerando os objetivos a alcançar. Se a forma está inadequada ou muito leve, não ocorre a confissão. Se a dose é muito forte, pode haver a morte e

antes de serem obtidas as informações desejadas. Assim, o torturador sabe que não pode fracassar, sob pena de sofrer as consequências do descontentamento de suas chefias. Pesquisando o histórico de torturadores “bem-sucedidos”, Zimbardo (2005) verificou que os mesmos não apresentavam um elenco de patologias que pudesse qualificá-los para esse tipo de “trabalho”. Entretanto, foram detectados alguns processos de interação social que estavam presentes na transformação de servidores públicos comuns em torturadores: o ambiente de trabalho, a recompensa pelas chefias, a dinâmica do grupo, a camaradagem, a coesão, o ambiente de segredo, o sentimento de pertencer a um grupo diferenciado e o fator “macho” (*sic*). O autor complementa, dizendo que o que houve com os prisioneiros em Abu Ghraib foi só o começo e que pode se agravar, uma vez que o processo de degradação continua. Entediados com as “velhas brincadeiras”, os soldados terão vontade de inventar novos jogos. Diante dessa situação, é preciso verificar o que é prioritário para que o recluso aprenda, numa prisão ou casa correcional. Para o pesquisador, o principal desafio consiste em analisar o fato na perspectiva daqueles que se encontram internados nessas organizações.

Como alternativa, Haney e Zimbardo (1998) propõem a participação constante de psicólogos em debates, tanto para discutir os problemas da criminalidade, quanto para a aplicação das eventuais penas. Conforme os autores, nos anos que sucederam o experimento da “Prisão de Stanford”, em 1971, governantes e dirigentes têm estabelecido e mantido políticas de controle da criminalidade, baseadas em modelos e visões humanas já ultrapassados. As prisões têm sido usadas preponderantemente com o fim de punir, degradando a natureza humana, isolando e oprimindo, pouco considerando a reabilitação, a Educação, a elevação da dignidade, a proteção e o fortalecimento das minorias. Assim, prosseguem os autores, é necessário que profissionais e especialistas promovam políticas baseadas em dados concretos e em idéias criativas. Por conseguinte, refletir e questionar sobre processos de aprendizagem dos internos que, efetivamente, preparem-nos para a vida fora das prisões, como sugerem Haney e Zimbardo (1998). Da mesma forma, que seja resgatada a cidadania do egresso, como prevêm, por exemplo, a Lei de Execução Penal, desde 1984, e o Regimento Interno dos Estabelecimentos Penais do Estado de Santa Catarina, desde 1989.

De um modo geral, ninguém está “imune” à coerção, afirma Sidman (2003). Sejam proveniente de pessoas, de organizações, de leis ou da própria natureza, as limitações coercitivas influenciam as ações de todos. O próprio conceito de liberdade só adquire significado pela ausência de coerção. No entanto, situações de coerção podem

ser transformadas, diminuídas, eliminadas ou substituídas por outros meios de controle. O controle sim, é inevitável e, por conta disso, cabe estudá-lo, especialmente quando relacionado aos processos de aprendizagem dos internos. Vale lembrar, nem tudo o que se aprende numa prisão tem por objetivo a vida futura, extra-muros (DE MAEYER, 2006). O indivíduo trata de aprender para a própria convivência (e sobrevivência) num meio em que está condenado a permanecer por determinado período de tempo, por mais paradoxal ou controverso que isso sugere ser, se for considerada a reeducação e a volta para a sociedade como cidadão livre. Contudo, as pessoas desenvolvem, de ambas as partes, tecnologias para viabilizar a permanência nesses locais, ainda que por razões e objetivos diferenciados.

Algumas tarefas requerem tecnologias específicas à sua execução. De acordo com Perrow (1967), tecnologia consiste no conjunto das ações executadas num determinado objeto ou matéria-prima, para a obtenção de algum tipo de mudança. Segundo o autor, a natureza da matéria-prima interfere no tipo de tecnologia a ser utilizado. Por exemplo, objetos com pouca variação quanto à consistência e à maleabilidade, não requerem grandes inovações e as rotinas são aceitáveis. Porém, quando se trata de seres humanos e suas interações, as exceções são freqüentes. Processos inovadores são necessários, bem como aqueles que dependem de intuição, inspiração, criação e outros procedimentos não padronizados. Ou seja, as ações de trabalho vão além dos processos lógicos e analíticos. Hoffmann (1992), após pesquisa realizada em uma organização prisional, constatou a significativa influência do fator tecnologia na interação com as dimensões complexidade, formalização e centralização, considerando os objetivos de reabilitação dos sentenciados. Enfim, o que e como se operacionalizam as ações, depende diretamente dos objetivos a que se quer atingir. Os reclusos de uma organização prisional dependem diretamente do desenvolvimento dessas ações e procuram desenvolver suas aprendizagens conforme o que, efetivamente, a organização pretende e exige deles, levando também em conta os objetivos dos demais indivíduos e grupos integrantes da organização (PERROW, 1978).

Para levar em frente suas ações e práticas, as organizações recorrem, com freqüência, ao emprego de normas, regras, instruções e comunicações escritas. Ou seja, suas tarefas são codificadas e há limites na faixa de possibilidades. Trata-se da variável formalização, a que mais afeta o comportamento de uma pessoa na organização (HALL, 2004). De modo especial, as organizações classificadas como coercitivas, lançam mão

dos mecanismos formalizados para levar em frente seus objetivos. Como a prioridade não tem sido a Educação, a garantia da cidadania ou a reinserção social de seus internos, mas sim a prática das disciplinas e o desenrolar das rotinas sem quaisquer incidentes (FOUCAULT, 2005), tal forma de condução tem sido aceita (e exigida) pela sociedade.

Contudo, uma ênfase excessiva à formalização pode levar a alguns problemas. De acordo com Hall (2004), há certa incompatibilidade entre formalização e profissionalização. Uma elevada profissionalização da força de trabalho pode entrar em choque com a formalização, tendo o conflito e a alienação como conseqüências possíveis. Ainda que procurem fazer a mesma coisa (organizar e regularizar os comportamentos dos membros da organização), a profissionalização não depende tanto da organização para tal fim. Porém, do ponto de vista da organização, qualquer das técnicas poderia levar a cabo o trabalho esperado. O que vai definir a escolha são os objetivos a que, efetivamente, se quer chegar. Assim, um aumento excessivo da formalização coloca em risco a autonomia dos profissionais. Porém, a recíproca pode também ser verdadeira, quando uma maior liberdade de ação pode colocar em risco o alcance dos objetivos da organização.

Entre as organizações e, dentro delas, o grau de formalização varia. De uma formalização máxima, onde as atividades seriam todas previstas e regulamentadas, até uma formalização mínima, sem a elaboração de procedimentos. Esta última modalidade é mais comum em organizações que lidam com problemas humanos, como clínicas de saúde mental, por exemplo. Neste caso, os funcionários, com a preparação necessária, agem de acordo com a situação apresentada (HALL, 2004). Segundo o autor, com uma equipe bem treinada, há diminuição da necessidade das codificações. Regra geral, para alcançar êxito na produção de bens materiais, as empresas têm recorrido a uma maior formalização. Por sua vez, na realização de trabalhos com seres humanos, a utilização da formalização tem sido menor. No caso das organizações prisionais, ainda que o trabalho seja com seres humanos, a ênfase tem sido a uma maior formalização, possivelmente devido a fenômenos como a “coisificação” e a produção de rituais e rotinas, descritos por Baratta (2002), Foucault (2005), Goffman (2005) e Sidman (2003), entre outros. Nas prisões, os comportamentos não previstos e aqueles fora do permitido e do desejado, podem implicar sanções e castigos àqueles que os praticam.

Ainda que largamente utilizada em organizações dos mais diversos tipos, a “tecnologia” dos castigos e punições não é recomendada, afirma Skinner (1999). Ela gera mais problemas do que soluções. Segundo o autor, “a longo prazo, a punição, ao contrário do reforço, funciona com desvantagem tanto para o organismo punido quanto para a agência punidora. Os estímulos aversivos necessários geram emoções, incluindo predisposições para fugir ou retrucar, e ansiedades perturbadoras” (SKINNER, 1999, p. 179). Como alternativas à punição, apresenta a saciação, a extinção e o condicionamento de um comportamento incompatível, entre outros. Por conseguinte, a punição não é uma técnica recomendada para se buscar mudanças de comportamento de reclusos, tampouco para o desenvolvimento de processos de aprendizagem.

Todavia, é evidente a constatação de que a prática é diversa do que defende Skinner (1999). Os sistemas de justiça, em sua maioria, baseiam-se apenas na punição como consequência da eventual transgressão da lei. De acordo com Ferreira (1986), as prisões tradicionais são criminógenas, por fazerem aumentar os índices de criminalidade. Nelas, os condenados aperfeiçoam o seu *know how* delituoso. As penas privativas de liberdade servem precipuamente como vingança social e castigo. São aplicados diversos tipos de ações coercitivas, incongruentes e ultrapassadas. Ainda conforme o autor, a única utilidade da prisão seria permitir o afastamento do indivíduo de alta periculosidade do meio social. Segundo Pimentel (1983), as prisões fracassaram em seu objetivo de reabilitar o sentenciado. Os índices de reincidência são altos em todos os lugares, provando que o erro é do sistema e não decorre da falta de meios ou de recursos para uma correta aplicação da chamada “terapia penal”. Para Santa Rita (2006), o sistema penal, mormente o brasileiro, passa por uma crise em que são freqüentes os casos de superpopulação, ociosidade, violência, corrupção, insalubridade, maus tratos e, particularmente no que se refere ao encarceramento feminino, ocorre também o “encarceramento dos filhos”, por consequência. Beccaria (2002), já no século XVIII, parecia prever a situação em que ficariam as organizações prisionais, quando assim expressou sua preocupação:

“À proporção em que as penas forem mais suaves, quando as prisões deixarem de ser a horrível mansão do desespero e da fome, quando a piedade e a humanidade adentrarem as celas, quando, finalmente, os executores implacáveis dos rigores da justiça abrirem os corações à compaixão, as leis poderão satisfazer-se com provas mais fracas para pedirem a prisão” (BECCARIA, 2002, p. 21).

Por sua vez, Sidman (2003) afirma que os códigos legais, igualmente coercitivos, geram subterfúgios e desobediências para os atingidos e brutalidade aos que o administram. Enfim, o sistema legal transparece que há conseqüências para os atos das pessoas que cometem algum tipo de infração. Da mesma forma, nos ambientes carcerários, uma modalidade das chamadas instituições totais (GOFFMAN, 2005), as ações dos reclusos são controladas por um conjunto de normas e regras que deixam claras as conseqüências para seus autores. Decorrente disso, grande parte do que o interno aprende refere-se a como resistir em seu ambiente de confinamento, pois se vê obrigado a conviver com todas essas pressões. Apesar desse fechamento no que se refere às práticas internas e ao controle do comportamento dos reclusos descritos por Goffman (2005), a organização constitui-se num sistema aberto, dadas as contínuas interações com o meio (KATZ e KAHN, 1987). De acordo com Schvarstein (1995), as instituições “atravessam” as organizações, sendo que estas constituem o *lócus* em que as instituições se materializam e, de forma singular, exercem influência sobre as pessoas. As instituições a que Schvarstein (1995) se refere, dizem respeito aos corpos normativos de natureza jurídica e cultural, compostos por idéias, valores, crenças e leis que estabelecem as formas de intercâmbio na sociedade.

Um dos aspectos da sentença judicial que condena um indivíduo, determina a sanção que ele precisa cumprir. Ou seja, deve sofrer uma punição, um castigo que a sociedade lhe impôs por meio de seu aparato judicial. No entanto, a utilidade dessa punição precisa ser revista social e cientificamente. Para Sidman (2003), a punição consiste numa de duas formas: a) retirada de alguma coisa que geralmente é um reforçador positivo; b) produção de algo que, normalmente, funciona como um reforçador negativo. O problema é que, conforme o autor, a punição não chega a ensinar comportamentos considerados adequados socialmente, tampouco a aumentar ou a diminuir a ocorrência de outros comportamentos. No máximo, punição pode ensinar o que não fazer, bem como a esquivar-se de algumas situações. Cabe verificar, na prisão, qual o grau de influência da punição ou da ameaça de punição nos processos de aprendizagem. Conforme o autor, um dos primeiros efeitos colaterais da coerção consiste no fato de os indivíduos que as praticam passarem a ser percebidos como punidores, independente do que venham a fazer. As outras pessoas os tratarão como tal, com comportamentos de temor, ódio e esquivas. Enfim, os coatores passam a ser, por si, a própria punição.

Os processos de aprendizagem que ocorrem numa organização prisional estão, de alguma forma, associados ao ambiente no qual a organização está inserida. Como as organizações são sistemas abertos, os fenômenos que nelas ocorrem mantêm algum tipo de ligação com o que se passa fora delas. E, como sistemas abertos, realizam trocas com o ambiente, buscando adquirir, em primeiro lugar, entropia negativa. Ou seja, importam e armazenam energias para combater a tendência à desorganização e à dispersão, como qualquer outro organismo vivo (KATZ e KAHN, 1987). Por vezes, nessa busca da sobrevivência, os objetivos-meio sobrepujam aqueles que constituem a razão primeira ou a que justifica a própria existência da organização. No caso de uma prisão ou de qualquer outro tipo de estabelecimento, o ambiente, por meio de seus valores, crenças, leis, políticas governamentais etc., exerce influência no seu dia-a-dia. Além dessa situação, é importante considerar também o que o indivíduo que se encontra preso intenciona ou poderá fazer, quando sair da prisão. Nesse sentido, investigar o que, de fato, aprende uma pessoa que se encontra presa, constitui uma contribuição ao estudo dos processos administrativos e organizacionais desses tipos de estabelecimentos, já que estão em contínua interação com o meio externo.

Em reformatórios e prisões, muito pouco se aprende, considerando o que o indivíduo possa aproveitar para mudar, na busca de situações melhores (SIDMAN, 2003). Normalmente, suas aprendizagens relacionam-se a problemas do dia-a-dia, como escapar de capturas e flagrantes, por exemplo. Regra geral, os reclusos são considerados carentes de habilidades socialmente desejáveis. E assim são mantidos, até serem mandados de volta para seus cenários de origem, com uma nova rotulação, a de criminosos. Portanto, com restrições ainda maiores para conseguir seu espaço na sociedade, considerando as alternativas legais de sobrevivência. Com o objetivo de modificar essa situação, Zigler, Taussig e Black (1992) propõem uma intervenção precoce, preferencialmente sobre os jovens, tanto para uma efetiva mudança de comportamento, quanto para a prevenção da delinquência.

Ao descrever a realidade social, Sidman (2003) destaca que, diariamente, pode ser constatado que a prática de crimes continua e de forma crescente. Tal ocorre porque a possibilidade de obter recompensas à revelia da lei é maior do que dentro das limitações legais. Com isso, as pessoas continuam a apostar na violação para obter mais dinheiro, poder e prestígio. Por isso mesmo, para o autor, um sistema legal sem punição é impraticável. Se as recompensas pelo vício (sic) continuarem a ser mais fortes do que

aquelas pela virtude (sic), o vício perdurará, a despeito dos riscos. Acrescenta que, por ser uma tarefa muito complexa, é difícil reduzir os índices de criminalidade por meio do replanejamento dos ambientes que a originam. E, para justificar a tão criticada (por ele próprio) existência das prisões, complementa: “Raramente é possível obter o controle necessário dos reforçadores cruciais, eliminar os reforçadores negativos em uso e substituí-los pelos positivos. Portanto, não ousamos eliminar as prisões” (SIDMAN, 2003, p. 262).

A proposta que Sidman (2003) apresenta é de que, no período em que os infratores ficam impedidos de utilizar suas antigas práticas, sejam contemplados com outros tipos de aprendizagem, principalmente aqueles que possam ajudá-los a mudar e a desenvolver novas opções de hábitos legais de sobrevivência. Para tanto, o autor sugere que seja utilizado o reforçamento positivo como forma de ensinar-lhes condutas consideradas aceitáveis e adaptativas para a sociedade. Com o uso do reforçamento positivo, é possível alterar trajetórias de vida (SIDMAN, 2003), pela eficácia dos resultados e ausência das contraindicações decorrentes do uso da coerção. Um programa com tal modalidade de intervenção preventiva apresenta menor custo para a sociedade do que manter, posteriormente, os sistemas-padrões de controle coercitivo. Hauser (2001) propõe que, tendo em vista a complexidade que caracteriza as sociedades contemporâneas, já é tempo de desviar o centro da atenção no Direito Penal, ao tentar compreender os conflitos sociais e a violência decursiva. A autora sugere que a atenção precisa se voltar para o campo dos direitos humanos, o que seria o grande desafio do século XXI e a legitimação das respostas pertinentes à área do Direito Penal. A este, caberia somente as situações de conflito que não encontram respostas em outros campos do conhecimento.

A literatura a respeito de prisões é vasta e, por vezes, polêmica e refutável, quando os autores são contrapostos. Possivelmente, porque são ainda incipientes as sistematizações de conhecimentos das áreas da Ciência conhecidas como Psicologia, Sociologia, Ciência Política, Antropologia e outras afins. Ao leitor criterioso, não causam mais admiração, por conseguinte, as diversas permeações culturais presentes, bem como o “ranço ideológico”. Tais influências, nesses assuntos, não ficam limitadas às argumentações e às lógicas sutis, porquanto costumam vir acompanhadas de prescrições e “saídas mágicas” para problemas complexos. Por isso, produzir conhecimento sobre os processos de aprendizagem de reclusos nas controvertidas

organizações prisionais, vem ao encontro não somente de necessidades sociais, mas também do próprio desenvolvimento da Ciência.

1.5 AS ORGANIZAÇÕES PRISIONAIS E SUAS CONTROVÉRSIAS

As organizações conhecidas como prisões consistem num tipo de sistema social presente na maior parte dos agrupamentos humanos. Frequentemente, suscitam polêmicas e provocam questionamentos e inquietações. No entanto, a despeito de essas organizações serem facilmente encontradas em todas as sociedades, poucos são os que, efetivamente, se dedicam a investigá-las cientificamente. Um dos desafios aos estudiosos sobre o assunto consiste em manter distância dos vieses ideológicos e valorativos, entre outros. Certamente, a missão desses pesquisadores é diferente daqueles que estudam grupos de indivíduos que freqüentam cursos profissionalizantes ou matriculadas no ensino regular, em pleno gozo de seus direitos. Porém, para pessoas internadas em organizações que têm a coerção, a anulação da individualidade e a diminuição do poder de ação como suas principais características, novas implicações surgem e novos fenômenos são criados ou decorrentes. Esses fenômenos precisam ser desvendados à luz da Ciência, no intuito de aumentar a amplitude de conhecimentos que atendam às demandas da sociedade.

Com os problemas novos criados por esses tipos de organizações, alguns estudos e pesquisas surgiram, mas com resultados que parecem estar ainda distantes de satisfazer aos interessados no produto desses conhecimentos. Uma das maiores dificuldades encontradas parece consistir nos chamados processos de reabilitação, que contemplam os processos de aprendizagem previstos oficialmente, muitas vezes também chamados de reinserção social, ressocialização, reeducação, recuperação, recidadania e outros, conforme o matiz que a ideologia em vigor sugere. Dessa forma, trabalhos a respeito de organizações prisionais costumam ser pródigos em prescrições, além de ricos também em contradições e situações paradoxais. Rodrigues (1998), ao relatar suas atividades visando uma bem sucedida política de “tratamento penal”, refere que, a partir do século XIX, as prisões passaram a ser vistas como o local adequado para promover a reforma dos delinqüentes. Todavia, conclui: “hoje, esse otimismo inicial desapareceu e já reconhecemos o fracasso da prisão como instituição de ressocialização. Sabemos que, para transformá-la, é necessário mudar as estruturas sócio-político-

econômicas” (RODRIGUES, 1998, p. 39). A experiência da autora parece não se caracterizar pelo ineditismo. A problemática é complexa e, notoriamente, de difícil solução. Estudar os processos de aprendizagem que ocorrem nas organizações prisionais tem o objetivo de contribuir para o encontro dessas tão esperadas soluções. A sociedade anseia por respostas, pois a segurança pública suscita preocupações cada vez maiores e atingem, de uma forma ou de outra, a todas as pessoas.

Foucault (2005) alude à prisão como um local que separa e identifica um tipo de infrator como delinqüente, atendendo aos ditames ideológicos de uma sociedade que necessita apontar alguns indivíduos como os malfeitores do meio social, diferenciando-os de outros, talvez tão ou mais nocivos que os primeiros. De infrator do Código Penal, o sujeito, ao ingressar numa prisão, transforma-se em “delinqüente”. De fato, no ambiente da prisão, ele parece aprender a comportar-se como tal, confirmando a nova imputação. Além disso, se a prisão fracassa ao tentar modificar o comportamento e o pensar de um indivíduo, o mesmo não ocorre com relação à sua conduta e à sua disciplina enquanto encarcerado. Para o autor, as formas de manter o controle sobre os corpos, movimentos e ações de pessoas têm mostrado variações ao longo dos tempos e descreve a nova modalidade de exercitar o poder, principalmente a partir do século XVIII, qual seja, a prática das disciplinas. Por conta do controle disciplinar surgiu um trabalho novo e detalhado do corpo, no qual o indivíduo aprende que, para sobreviver no meio, terá que se submeter ao que lhe é imposto. É exercida sobre ele uma coerção constante, sendo mantida no mesmo nível da mecânica: movimentos, gestos, atitudes e rapidez. Há uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos. Tais métodos propiciam o controle minucioso das operações do corpo, realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade. Esses métodos, chamados por Foucault (2005) de disciplinas, tornaram-se, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação.

Para Goffman (2005), as instituições totais apresentam, entre suas características, o fato de que seus internos estão numa situação semelhante entre si, ali residem e trabalham, estão separados da sociedade mais ampla por considerável tempo, com uma vida fechada e formalmente administrada. As pessoas estão limitadas por barreiras que as separam do mundo externo, seja por meio de proibições, seja pela própria edificação do local. Nessas instituições são realizadas todas as suas atividades, como alimentar-se, dormir, divertir-se e trabalhar. Goffman (2005) destaca que, para o indivíduo sobreviver e diminuir os sofrimentos nesse lugar, diversos tipos de

ajustamentos (aprendizagens) são realizados. Muitas vezes, chegam a entrar em choque com os objetivos e atividades que seriam os mais apropriados para esse tipo de organização. No intuito de sobreviver no ambiente, o interno procura adaptar-se ao meio ainda que, para isso, tenha que desconsiderar algumas características de sua própria identidade. Com isso, uma desadaptação à vida em liberdade afigura-se como uma das consequências.

No Brasil, Thompson (2002) parece corroborar as idéias de Goffman (2005), ao discorrer a respeito da possível redefinição do objetivo de “readaptação”. Ou seja, questiona o pressuposto de que a adaptação do interno à vida carcerária equivaleria à readaptação do interno à vida em sociedade. O autor tece diversas críticas às prisões, seja pela situação em que elas costumam estar, seja pela dificuldade de atender aos seus objetivos oficiais, possivelmente conflitantes entre si. Seriam eles: punição retributiva do mal causado pelo infrator; prevenção da prática de novos delitos, através da intimidação do condenado e de pessoas potencialmente criminosas; e regeneração do preso, no sentido de transformá-lo de criminoso em não-criminoso. Thompson (2002) questiona as “vantagens” de uma vida disciplinada na prisão, citando a psicóloga francesa Simone Buffard: “Na verdade, não é muito difícil ser um bom preso, para aquele que chega a dominar os nervos. O que é mais difícil é saber para que pode servir um bom preso, uma vez que sua pena tenha terminado” (p. 4). Em síntese, um dos desafios aos estudiosos desse tema consiste em saber diferenciar entre o comportamento manifesto do preso diante de uma (intensa) política de modificação/controle de sua conduta e o que ele efetivamente pretende fazer ao sair da prisão.

Diferentemente, os ideólogos das prisões defendem sua existência e asseguram que tais organizações podem servir como promotoras de mudanças. De criminoso, o indivíduo pode passar a ser um cidadão reabilitado para viver em sociedade. Miotto (1992) argumenta que a prisão pode separar o sujeito das demais pessoas, mostrando a ele seus erros e oferecer ajuda para que se modifique. A idéia é que, assumindo a responsabilidade por seus delitos e sua conduta, o recluso seja reabilitado por meio de processos de aprendizagem e não volte a praticar crimes quando em liberdade. No entanto, é necessário verificar se esses processos de aprendizagem vêm ao encontro dos objetivos de reabilitação estabelecidos ou se estão alinhados a outras finalidades.

A argumentação defendida por Miotto (1992) encontra oposição em autores como Baratta (2002), que apresenta o chamado enfoque materialista ou político-econômico, que questiona o que tem sido dominante, na sociedade. Nessa perspectiva,

os estudos não se limitam às funções que as prisões têm desempenhado no meio social e à identificação dos tipos de sociedade que as têm produzido. Procuram investigar também alguns fenômenos gerados, como os da aculturação ou prisionização, que ocorrem quando o interno desenvolve comportamentos e começa a compartilhar valores que são próprios da subcultura prisional. Esses aspectos, muitas vezes estão contraditórios aos ideais de mudança que promoveriam a reinserção social. Como consequência da prisionização, costuma haver dois tipos de processos de “Educação”: para ser um criminoso e para ser um bom preso. Nenhum deles, portanto, próprio de uma efetiva reintegração na sociedade, como cidadão. Mais que isso, os dirigentes dessas organizações freqüentemente fazem acordos e negociações com lideranças e grupos de presos a fim de poder conduzir o dia-a-dia do estabelecimento, relegando a planos mais distantes os eventuais objetivos de Educação.

Com freqüência, os presos são mais estimulados a apresentar comportamentos de total submissão, delação e repetição, do que a desenvolver autonomia e habilidade para tomar decisões e a viver de maneira coletiva (DAUFEMBACK, 2005). Prepondera na prisão o discurso oficial, a arenga calcada na legislação, que apregoa o caráter corretivo da pena, mesmo que as práticas dêem indicativos do contrário. A discrepância entre os objetivos propostos e o cotidiano prisional denota a eficácia do encobrimento ideológico (TRISOTTO, 2005). Enfim, parece ficar evidente a continuada preocupação em assegurar a rotina da organização, mas também sustentar, paralelamente, um discurso que a ela dê legitimidade, não obstante as práticas e os já esperados resultados explicitarem o inverso.

Se os objetivos, finalidades, políticas e rotinas freqüentemente são opostos, contraditórios e confusos nas organizações prisionais, situação diferente não pode ser esperada dos profissionais que nelas trabalham. Nem sempre conscientes do seu papel e de suas possibilidades, os empregados parecem sentir a força das pressões a que são submetidos. Ou seja, pressões dos próprios reclusos, da estância hierárquica superior e, *ad infinitum*, de múltiplos órgãos externos. Assim, o que ensinar aos presos? A que e a quem essa situação desordenada serve? Foucault (2005) acrescenta que a pena, com o advento das disciplinas, não consiste mais na dor física. O castigo mudou, da imposição de sensações insuportáveis, para a economia de direitos suspensos. Quando os operadores da Justiça apresentam suas sentenças, eles o fazem à distância, seguindo regras rígidas e visando a objetivos supostamente mais elevados. Com isso, novos papéis são desempenhados pelos profissionais que atuam nas prisões:

“Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores; por sua simples presença ao lado do condenado, eles cantam à justiça o louvor de que ela precisa: eles lhe garantem que o corpo e a dor não são os objetos últimos de sua ação punitiva” (FOUCAULT, 2005, p. 14).

Fernandes (1998) relata sobre o trabalho do psicólogo no sistema penal do Rio Grande do Sul. Segundo essa autora, nos primeiros anos de aplicação da Lei de Execução Penal, em vigor desde 1984, os psicólogos, assim como outros técnicos do sistema, passaram pelo que chamou de uma crise de identidade. Questionavam o que seria ser psicólogo nas Comissões e Centros de Observação, qual seria seu papel e como seriam seus instrumentos de trabalho. Somente após tais reflexões os psicólogos e os outros profissionais conseguiram estabelecer algumas políticas de ação, as quais estão em contínua reavaliação. Em síntese, a confusão de identidades, a indefinição das funções desses profissionais e o que disso decorre, são fatores que podem estar relacionados aos processos de aprendizagem dos reclusos e essas relações precisam ser esclarecidas.

De acordo com Blau e Scott (1979), um novo contra-senso surge quando é propiciada aos reclusos uma estrutura voltada para as ações terapêuticas. Nesse caso, os internos dispõem de alimentação, vestuário, assistência à saúde, equipe técnica, atividades educacionais e de trabalho, enquanto que os funcionários e os familiares de ambas as categorias não costumam dispor de acesso a tais recursos. Essa situação retrata, uma vez mais, a desproporcional distribuição de riquezas e de recursos na sociedade (BARATTA, 2002). Dessa forma, no estudo dos processos de aprendizagem, é preciso verificar como ocorre a participação dos empregados que, de algum modo, mantêm contato com os reclusos e vivenciam essa situação paradoxal.

No que se refere à ação da Justiça, de acordo com Foucault (2005), o juiz não julga mais sozinho. No decorrer de todo o processo penal e durante a execução da pena, diversas instâncias anexas atuam. Diversas categorias de profissionais contribuem e esclarecem a decisão dos juízes, de pequenas estâncias de justiça e de juízes paralelos: os peritos psiquiátricos e psicológicos, magistrados de aplicação das penas, educadores e funcionários administrativos. Todos eles fracionam o poder legal de punir. Destarte, se diversos profissionais e instâncias atuam hoje na aplicação da lei, quem assumirá a

responsabilidade de ensinar aos presos? Ademais, esse contínuo papel de perícia estaria exercendo algum tipo de influência nas aprendizagens e comportamento dos reclusos?

Além dos problemas relativos às contradições, confusões e paradoxos, há outros tipos de problemas comuns às organizações prisionais. Regra geral, entre os objetivos de custódia e os de reabilitação social, a prioridade tem sido para os primeiros, o que é refletido nos processos de aprendizagem. Parece ser essa a expectativa da sociedade, com relação aos estabelecimentos penais. De acordo com Thompson (2002), se um preso volta a delinquir, tal fato não chega a despertar grande impacto e clamor por parte da sociedade. Porém, um motim ou fuga de presos imediatamente causa curiosidade, indignação e preocupação, pois sugere falha/incompetência daqueles que “deveriam cuidar” do estabelecimento prisional. Por meio de pesquisa realizada em uma organização prisional, Hoffmann (1992) constatou que, dos 14 profissionais que mais recentemente ocuparam o cargo de diretor, 10 deles eram oriundos de órgãos considerados como de repressão e controle, na sociedade. Além disso, nenhum deles era proveniente de áreas como as de Educação, de Saúde ou de Ciências Humanas, por exemplo.

Conflitos entre os objetivos organizacionais efetivamente buscados podem interferir nos processos de aprendizagem nas organizações, pois a própria identificação de objetivos constitui tarefa mais complexa do que possa parecer. Etzioni (1989) destaca que as organizações possuem um órgão formal, o qual estabelece e modifica os objetivos que justificam a existência da organização. Perrow (1978; 1986; 1999) acrescenta que, além desses objetivos formais, há também os objetivos operativos, aqueles das pessoas e dos diversos segmentos que fazem parte da organização. Geralmente relacionados a questões de poder e de controle, esses objetivos operativos são diversificados e nem sempre estão em consonância com os objetivos oficiais. Além disso, muitas vezes são desenvolvidos por grupos, independentemente do que a organização oficialmente busca (e/ou divulga), por meio de seus dirigentes e documentos oficiais. Essa pluralidade de objetivos, muitas vezes conflitantes entre si, parece influenciar em todas as atividades desenvolvidas na organização, inclusive nos processos de aprendizagem das pessoas que dela fazem parte. No entanto, para compreender uma organização, é necessário compreender os objetivos efetivamente buscados por seus componentes, pois são eles que indicam a direção que a organização segue.

Outra situação problemática diz respeito àqueles que administram as organizações prisionais. Os dirigentes nem sempre contam com adequado apoio de seus superiores hierárquicos, bem como das diversas instâncias da sociedade. Geralmente os recursos financeiros, materiais, humanos e outros são escassos. Igualmente, as condições físicas para receber e manter os reclusos são limitadas e, freqüentemente, precárias. Para fazer frente à situação de escassez de recursos em organizações, alguns autores estudam e desenvolvem trabalhos na busca de soluções alternativas. Quimet (2002) pesquisou alternativas de poder em atores desprovidos de recursos. Quase sempre, as organizações prisionais priorizam a custódia e o confinamento dos detentos, sendo que as demais atividades tendem a ser vistas como secundárias, quando não fontes de ameaças ao “bom andamento” das rotinas do cárcere. Com isso, os profissionais das prisões, principalmente os não diretamente envolvidos com a segurança, têm o seu poder de ação limitado e permanecem dependentes das atividades consideradas prioritárias por sua equipe dirigente. Assim, o autor pesquisou possíveis condutas dos profissionais que, em princípio, têm o seu poder de ação mitigado em ambientes organizacionais. Verificou que os líderes considerados vitoriosos, denominados de políticos, aprenderam a consolidar poder e a defender posições por meio do que chamou de jogos de poder, que classificou e organizou numa tipologia. Dessa forma, a despeito das limitações de poder e da escassez de recursos, a criação (bem como a não criação) de alternativas de políticas de ação parece influenciar diretamente nos processos de aprendizagem dos reclusos em organizações prisionais.

Ainda com relação à forma de dirigir, bem como à tentativa de entender os processos organizacionais, a centralização constitui uma das principais dimensões a ser considerada. Conforme Loiola, Bastos, Queiroz e Silva (2004), a centralização diz respeito à localização da instância hierárquica que toma a decisão. Como um *continuum*, pode haver um poder decisório concentrado na cúpula, caracterizando uma alta centralização. Por outro lado, na descentralização a autoridade se encontra diluída, podendo estar presente nos diversos segmentos da organização. Essas diferentes formas de decidir não se relacionam apenas com os processos organizacionais, mas também com tudo o que acontece dentro das organizações, mesmo que de maneira informal. Desse modo, também no interior das prisões são tomadas decisões a respeito dos processos de aprendizagem, tanto formais, quanto informais. Cabe verificar se os reclusos participam dessas decisões, quando e de que tipo as mesmas seriam.

1.6 A INFORMALIDADE NAS ORGANIZAÇÕES PRISIONAIS

Como qualquer outra organização burocrática, a prisão consiste num instrumento de dominação, para quem sobre ela exerce controle (WEBER, 2002). Para tanto, a organização prisional utiliza-se precipuamente da disciplina, a força contínua e legalizada a fim de fazer cumprir as determinações do grupo dirigente. De acordo com Goffman (2005), nas chamadas instituições totais, o indivíduo tem todo o seu tempo e suas movimentações regulamentadas, sempre no intuito de mitigar o seu poder de ação e tornar previsível, ao máximo, tudo o que venha a ocorrer nesses ambientes. A partir do ingresso nesses estabelecimentos, o novato passa por um período de adaptação, que também pode ser chamado de quarentena, programação ou enquadramento, onde são apresentadas (de maneira formal ou não) as normas, regulamentos e práticas do local. Com isso, o sujeito passa por um processo de reificação, ou seja, transforma-se numa espécie de peça, uma parte da máquina administrativa do estabelecimento, com uma série de rotinas a produzir/cumprir. Mesmo para as atividades e necessidades mais elementares, o interno depende das restrições que lhe são impostas, quando não das intervenções diretas daqueles que lhe exercem o controle.

Para fazer frente a esse controle ininterrupto, o indivíduo desenvolve mecanismos para se relacionar com tudo que o cerca, procurando amenizar as pressões, bem como criar alternativas que lhe tragam possibilidades de ações, seja para o presente, seja para quando estiver fora da organização. Goffman (2005) chama de “ajustamentos secundários” as práticas que não chegam a desafiar diretamente a equipe dirigente, mas que proporcionam, aos internados, satisfações proibidas ou que propiciam, por meios proibidos, satisfações lícitas. Além dessas possibilidades, os ajustamentos secundários permitem também um alento, uma certa revitalização de sua autonomia, um resgate do eu, sem falar da sensação de conseguir controlar, de alguma forma, o seu ambiente. Goffman (2005) criou esse conceito para contrapor à idéia de “ajustamento primário”, que se caracteriza pelas atitudes de colaboração com relação à organização e pela relação de trocas dentro dos parâmetros e regulamentos estabelecidos pelos dirigentes. Destaca ainda que os participantes de posições inferiores na organização tendem a ter menos compromissos com a mesma e seu envolvimento emocional propende a ser menos intenso. São esses ocupantes de posições inferiores que têm por hábito desenvolver mais ajustamentos secundários. Por outro lado, os

ocupantes de posições superiores tendem a apresentar uma conduta mais próxima do que é esperado de seus integrantes.

Esses ajustamentos secundários não costumam ser estimulados pelos dirigentes. Outrossim, surgem da convivência, da interação do indivíduo com seus pares, além das próprias circunstâncias ambientais. Para evitar problemas de delações, por exemplo, o grupo de internos cria códigos e outros meios de controle informais, a fim de evitar que alguém vá até a equipe dirigente informar sobre os ajustamentos secundários do outro. Goffman (2005) acrescenta que, para os internos, essas atividades se assemelham a ilhas em que há atividades vivas e atraentes, contrapondo-se a um mar morto, aversivo. Além de auxiliar a suportar o dia-a-dia, bem como as tensões psicológicas diante das agressões ao eu, essas atividades consistem num dos principais mecanismos de aprendizagem para quem está internado nesses estabelecimentos.

A aprendizagem é compreendida, antes de tudo, como um processo social de construção de significados e de entendimentos (SONNENTAG, NIESSEN e OHLY, 2004). Assim, não pode ser desvinculada dos contextos social e físico nos quais ocorre. No caso de um indivíduo recluso, por exemplo, este não aprende de forma isolada, mas dentro do contexto social em que vive, principalmente por permanecer na organização durante as 24 horas do dia. Além disso, como sucede com as pessoas que estão em liberdade, não se aprende apenas em aulas, cursos e seminários. Conforme as autoras, não existe mais a idéia de que as pessoas adquirem/desenvolvem conhecimentos somente de maneira formal, apesar da importância dessa modalidade. De fato, a maioria das aprendizagens de trabalhos relevantes se realizam fora dos programas de aprendizagem formal e, algumas vezes, a longo prazo. Além disso, as aprendizagens não ocorrem apenas no plano individual, mas também em grupo(s). Daí o grande interesse de dirigentes de organizações e de pesquisadores pela chamada aprendizagem informal e também quando participando de comunidades.

As atividades de aprendizagem informal são relativamente desestruturadas e, no âmbito organizacional, são mais freqüentemente iniciadas pelos próprios empregados. As aprendizagens informais incluem experiências de aprender em serviço, de auto-gerenciamento da aprendizagem, e também uma mudança informal de dirigir a informação para o incremento das habilidades e dos conhecimentos (SONNENTAG *et al.*, 2004). Essas atividades de aprendizagem informal podem ou não ser apoiadas pela organização e, freqüentemente, acontecem de maneira incidental (MARSICK e

WATKINS, 2001). Todavia, cada vez mais têm sido consideradas e incentivadas por seus dirigentes, desde que em consonância com os objetivos organizacionais (ANTONELLO, 2004; GARRICK, 1998; SENGE, 2002; entre outros).

De acordo com Sonnentag *et al.* (2004), as ações de aprendizagem informais focam no presente ou no futuro próximo as situações que freqüentemente ocorrem no contexto organizacional, e também quando da adaptação para uma nova atividade ou, ainda, quando a nova atividade demanda. Para o desempenho de novas tarefas, muitas vezes o indivíduo passa concomitantemente por mudanças, inclusive nos seus estados cognitivo, motivacional e emocional, modificando também seus papéis. Por isso, aprender é considerado um momento crucial de adaptação (PULAKOS, ARAD, DONOVAN e PLAMONDON, 2000). Na maioria das vezes, as aprendizagens se desenvolvem com as atividades em andamento, isto é, sem interromper as ações do dia-a-dia.

Por sua vez, as atividades de desenvolvimento informal compreendem ações pouco estruturadas e, por vezes, serendípicas, aqui entendidas como aprendizagens que ocorrem de forma ocasional, diferentes daquelas que inicialmente estavam sendo buscadas. Essas atividades informais provavelmente serão utilizadas para a aquisição de conhecimentos, habilidades e comportamentos a serem empregados em ações futuras. Incluem-se aí a prática voluntária da leitura e a aprendizagem espontânea de línguas estrangeiras, por exemplo (SONNENTAG *et al.*, 2004). Assim, além de fatores e práticas da organização, algumas características do indivíduo tornam-se importantes incrementos para as aprendizagens informais, por servirem de pré-requisitos motivacionais. É o caso da auto-eficácia, do domínio da orientação e da proatividade. Ou seja, características pessoais que promovem as aprendizagens, além da firmeza de objetivos por parte desses integrantes da organização.

Em cada tipo de organização ocorrem fenômenos de aprendizagem e com finalidades as mais diversificadas. Garrick (1998) realizou estudos a respeito da aprendizagem informal em contextos industriais. Nesses meios, tal modalidade tem sido cada vez mais requisitada, especialmente com o objetivo de melhorar e aumentar a produção. O incremento da utilização da aprendizagem informal nos locais de trabalho tem, até mesmo, modificado o *design* das empresas, no intuito de torná-las mais competitivas e inovadoras. Pelo fato de ocorrer em situação de trabalho, o aprendizado informal acaba servindo como treinamento-base para a capacitação profissional, ou seja,

mais do que o diploma universitário formal, esse aprendizado proporciona uma capacitação que só é adquirida no próprio meio em que ocorre. Nesse contexto, incluem-se relações de respeito, Ética e igualdade no trabalho. Esse aprendizado informal visa formar empregados qualificados a partir de experiências ensinadas ou aprendidas no ambiente de trabalho.

De acordo com Garrick (1998), há uma distinção entre os termos aprender informalmente e aprendizado informal. O primeiro, refere-se a uma experiência espontânea de alguém numa situação do dia-a-dia; o segundo, pressupõe uma teoria fundamentada, estudada e com base na aprendizagem no trabalho. A idéia é aplicar essa teoria de modo a “dar mais poder” ao trabalhador a partir do momento em que se inclui o termo nos padrões-base de competência. Essa é uma discussão governamental, industrial e da área de recursos humanos. Num mundo em que o conhecimento e as informações provêm de todos os lugares e de forma fragmentada, tem aumentado a procura por uma força de trabalho especializada, porém flexível. Não obstante, ter várias habilidades é vital para os empregados. O aprendizado informal está relacionado a essas habilidades e tem se tornado uma qualidade desejável entre as empresas, especialmente por potencializar a capacidade produtiva de sua força de trabalho. Atentos a esses fenômenos, os atuais discursos evidenciam que o trabalho nas empresas envolve processos que socializam as pessoas. À medida que o trabalhador se insere num grupo, ele vai retirando sua máscara, se socializa e aumenta sua interação com os demais.

Possivelmente, de maneira ainda mais intensa e com maior motivação, os indivíduos que se encontram encarcerados procuram aprender o que lhes interessa e lhes atende as necessidades. Esse fenômeno ocorre de diferentes formas e com múltiplos objetivos. Acabam desenvolvendo e utilizando estratégias de aprendizagem, que nada mais são do que procedimentos (esforços ativos) empregados para aprender (WARR e ALLAN, 1998). Essas estratégias variam conforme as preferências dos indivíduos e podem ser modificadas durante seu desenvolvimento. Vale dizer, não existem estratégias melhores ou piores, mas estratégias mais adequadas tendo em vista o tipo de atividade a ser aprendida. Referem-se a capacidades cognitivas e habilidades comportamentais que o indivíduo utiliza para conduzir seus próprios processos psicológicos de aprendizagem, como atenção, aquisição, memorização e transferência. Conforme o ambiente, a aprendizagem pode ser utilizada para o alcance de objetivos

mais imediatos e evidentes, como no caso de locais de trabalho (KNAPPER, 2001). No ambiente prisional, os internos procuram aprender com sentido de urgência ainda maior, dada a necessidade de desenvolver formas (os ajustamentos secundários) de amenizar as pressões e encontrar alternativas para melhor enfrentar o dia-a-dia do cárcere (GOFFMAN, 2005).

As estratégias de aprendizagem vão sendo criadas e recriadas conforme a situação vivenciada, além das preferências pessoais. De acordo com Warr e Allan (1998), os hábitos de estudo, por exemplo, dizem respeito às preferências do indivíduo por determinadas estratégias, levando em conta a situação que vivencia. Ele tem suas preferências quanto à forma de estudar, ao horário, ao tempo dedicado etc. Rangel (2007), após realizar estudo sobre Educação prisional na Europa, concluiu que a Educação não-formal oferece uma gama maior de possibilidades de formação, de sensibilização e de expressão para os reclusos. Bélgica e Espanha estão entre os países que adotam a Educação não-formal, mas não foram ainda implantadas redes de troca. O autor defende este tipo de Educação, por apresentar uma alternativa diferenciada de aprender, principalmente porque a maioria dos detentos teve dificuldades com o ensino formal. No caso da Inglaterra, por exemplo, 60% dos presos têm pouca habilidade com a escrita e a leitura. Para Rangel (2007), poderia haver uma valorização maior da Educação não-formal, uma vez que os projetos existentes são de valor educativo comprovado, a despeito de algumas críticas que apontam as atividades não-formais como essencialmente ocupacionais.

Na aprendizagem, outro importante papel é desempenhado pelas experiências. Kolb (1984) propôs uma teoria de aprendizagem experiencial, na qual a aprendizagem é vista como um processo em que o conhecimento é construído por meio de transformação da experiência. Em outras palavras, ocorre graças à combinação da apreensão e da transformação das experiências vividas. Essa aprendizagem compreende as formas de experiência concreta e conceptualização abstrata, e a transformação de experiências compreende os modos de observação reflexiva e experimentação ativa. Além disso, Kolb, Boyatzis e Mainemelis (2001) defendem que os indivíduos utilizam de diferentes estilos quando aprendem pela experiência. Em ambientes educacionais, a aprendizagem experiencial tem sido utilizada em larga escala, assim como nos ambientes de trabalho. De modo especial, têm ocupado lugar de destaque as práticas de

aprendizagem experiencial em situações de desafios, de transições e de aprendizagem em serviço.

Mais que considerar a situação de trabalho, há uma perspectiva de estudos sobre aprendizagem que está voltada, antes de tudo, para a sua contextualização (BROWN e DUGUID, 1991; LAVE e WENGER, 1991). Essa perspectiva é baseada numa visão construtivista de trabalho e aprendizagem. Adeptos dessa abordagem rejeitam a idéia de que a aquisição de conhecimento explícito e abstrato constitui aprendizagem. Aprendizagem é antes vista como um processo social de construção de significados e de entendimentos. Porém, não necessariamente em situações de trabalho. A idéia central é de que o indivíduo não aprende de forma isolada, mas dentro de um contexto social. Esses contextos têm sido chamados de “comunidades de prática”.

Conforme Wenger (1998a), viver como seres humanos implica o contínuo engajamento no alcance de objetivos de empreendimentos de todos os tipos, desde assegurar a própria sobrevivência física até procurar os mais elevados prazeres. Assim como são definidas essas empreitadas e há um engajamento em seus propósitos juntos, interage-se com os demais e com o mundo e há um ajuste nas relações com cada outro e com o mundo, buscando harmonia. Em outras palavras, ocorrem aprendizagens. Por todo o tempo, esta aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem ambos os objetivos: de empreendimentos escolhidos e dos relacionamentos sociais ao mesmo tempo. Essas práticas são então a peculiaridade de um tipo de comunidade (re)criada permanentemente para sustentar a busca de uma parte dos empreendimentos. Faz sentido, portanto, chamar esses tipos de agrupamentos de comunidades de prática.

O conceito de prática significa fazer, mas não fazer sozinho. É atuando num contexto histórico e social que se dá estrutura e significado para o que é feito. Nesse sentido, prática é sempre uma prática social (WENGER, 1998a). Como um conceito de prática inclui ambos, o explícito e o tácito, compreende também o que é dito e o que não é dito, assim como o que é representado e o que é assumido. Isso inclui linguagem, instrumentos, documentos, imagens, símbolos, papéis bem definidos, critérios especificados, procedimentos codificados, regulações e contratos que várias práticas fazem explicitar para uma variedade de propósitos. Abrange também todas as relações implícitas, convenções tácitas, sugestões sutis, incalculáveis maneiras de fazer, intuições reconhecíveis, percepções específicas, sensibilidades ajustadas, entendimentos personificados, pressuposições implícitas e visões de mundo compartilhadas. Muitos

deles podem não ser articulados, ainda que sejam inconfundíveis signos de membros das comunidades de prática e sejam cruciais para o sucesso de seus empreendimentos. Acrescenta o autor, comunidades de prática constituem o principal contexto em que cada um pode trabalhar em comum acordo, graças ao mútuo engajamento.

Wenger (1998a) também destaca a prática, enquanto o processo pelo qual o indivíduo experimenta o mundo e o seu comprometimento com o que lhe é significativo. Esse significado é estabelecido em um processo que se caracteriza por sua capacidade de negociação ou alternância. Tal transitoriedade de significado envolve a interação entre dois processos constituintes, a participação e a reificação. Por sua vez, participação e reificação formam uma dualidade que é fundamental para a experiência humana de significação e, portanto, para a natureza da prática. Tudo isso, para que se compreenda que, embora muitas atividades sejam repetitivas e banais, continuamente são criadas situações em que são também produzidos (individualmente) novos significados que estendem, redirecionam, reinterpretam, modificam ou confirmam as experiências até então acumuladas. Enfim, cada um vai produzindo a alternância e a negociação de significados.

De acordo com Wenger (1998a), participação e reificação podem ambas contribuir para a derrubada de uma fronteira. Por vezes, a fronteira de uma comunidade de prática é reificada com sinalizadores explícitos de seus integrantes, tais como títulos, trajes, tatuagens, graduações e rituais de iniciação. Logicamente, o grau com que esses sinalizadores atuam como demarcação, depende de seus efeitos na participação. Além disso, a falta de sinalizadores explícitos não implica ausência ou afrouxamento de fronteiras. Outrossim, também é verdadeiro que participação e reificação, atuando como conexões criativas, podem criar continuidades através de fronteiras.

Wenger, McDermont, e Snyder (2002) definem comunidades de prática como um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um tema, e quem aprofunda seus conhecimentos e especialidades nessa área influencia no processo básico. Comunidades de prática não estão associadas com estruturas organizacionais formais, uma vez que podem se desenvolver além das fronteiras dos departamentos e das organizações. Wenger (1998a) acrescenta que, ao mesmo tempo que estabelece limites, comunidades de prática desenvolvem formas de manter conexões com o restante do mundo. Ou seja, não podem viver isoladas, tampouco compreendidas independente de outras práticas. Seus diversos

empreendimentos estão rigorosamente interligados. Seus membros e artefatos não são unicamente seus. Suas histórias não são encerradas. Elas são histórias de articulação com o restante do mundo, ainda que seus integrantes estejam confinados numa prisão.

Por conta dos resultados que propicia, as comunidades de prática têm sido alvo de interesse dos dirigentes de organizações e de estudiosos. Essa popularidade se deve principalmente à experiência de trocas informais de informação, conhecimentos e habilidades entre profissionais, bem como entre integrantes experientes e novatos. Esses intercâmbios são necessários para promover o rápido desenvolvimento de trabalhos cada vez mais complexos, além de procedimentos e tecnologias (SONNENTAG *et al.*, 2004). Por sua vez, Tremblay (2004) atribui grande importância à presença de um líder ou animador, a fim de promover o interesse e a motivação para os membros se juntarem, atuando de forma grupal. Wenger (1998a) enfoca a dinâmica das comunidades de prática, que se movimentam a partir dos diversos estágios de desenvolvimento e dos correspondentes níveis de interação de seus membros, levando-se em conta também os diferentes tipos de atividades que desenvolvem. Assim, no que se refere à temporalidade, é possível haver descontinuidade e, até, a extinção da comunidade de prática. Nas prisões, os objetivos e interesses de determinados grupos de reclusos podem ser comuns. Porém, individualmente, a permanência naquele local não depende unicamente dele, dadas as possibilidades de transferência, extinção ou mudança de regime da pena etc. Tremblay (2004) destaca que nas comunidades não há cronogramas rígidos a cumprir e nem objetivos pré-definidos, como nos grupos convencionais.

Quanto à participação dos membros de uma comunidade, Lave e Wenger (1991) classificam o posicionamento entre mais central e periférico (mais distante). Entre esses extremos, há diversos níveis de envolvimento e de adesão. Para Wenger (1998a), aprendizado é participação social. Participação aqui refere-se não apenas à participação em eventos locais que envolvem compromisso com certas atividades e pessoas, mas sim ao processo mais abrangente de participar ativamente nas práticas das comunidades sociais, junto às quais se (re)constrói identidades. Participando de uma “panelinha” num parque de diversões ou de uma equipe de trabalho, por exemplo, constituem ambos uma forma de pertencimento. Tal participação molda não apenas o que fazemos, mas também quem somos e como interpretamos o que fazemos.

Uma comunidade de prática existe, porque produz práticas compartilhadas entre membros engajados num processo coletivo de aprendizagem (WENGER, 1998b). Para atingir seus objetivos, as pessoas parecem ter necessidade de compartilhar preocupações, interesses, informações, trocar experiências e buscar coesão entre mais indivíduos com aspirações em comum (WENGER, 1998a; LESSER e STORK, 2001). De acordo com Hall (2002), os padrões de relacionamento são constituídos e reconstituídos pelo capital social que o grupo desenvolve. Nesse caso, a participação da organização pode ser crucial. Conforme o autor, a importância do capital social na transferência do conhecimento está relacionada à delimitação da natureza, ao grau, às barreiras e ao papel dos benefícios obtidos com o incremento da troca de conhecimento. Nas prisões, parece que, mesmo que algum indivíduo deixe a comunidade, ela tende a sobreviver, uma vez que persistem os objetivos a serem atingidos, assim como é mantido o capital social.

As comunidades de prática não são vistas apenas de forma isolada, mas também como integrantes de uma rede onde há outras comunidades de prática (AYRES, 2001). Da mesma forma, nessas interações, não ocorre apenas comunicação, mas também trocas de informações e ações conjuntas que podem vir a influenciar no alcance de seus objetivos. As redes são estabelecidas em relações horizontais, por meio das intervenções de seus integrantes e do trabalho em colaboração, independente do local. Por sua vez, Axelrod (2000) coloca em destaque a ênfase que costuma existir na confiança mútua e no compartilhar de valores e objetivos semelhantes. Para o autor, os indivíduos modificam seu comportamento quando se percebem como integrantes de uma rede de interesses comuns, havendo incremento da confiança, o que facilita e promove as trocas de informações. Numa prisão, a presença de confiança é fundamental para as trocas de informações entre os internos, considerado o conjunto de normas e regras que procuram disciplinar todas as ações e movimentos dos prisioneiros (GOFFMAN, 2005; FOUCAULT, 2005).

No ambiente de confinamento, onde o que é praticado nem sempre corresponde ao que é oficialmente previsto, os indivíduos ali internados acabam procurando por alternativas que amenizem as pressões do seu dia-a-dia. Ou seja, tratam de produzir saídas, como os ajustamentos secundários (GOFFMAN, 2005). Essas necessidades parecem contribuir para o desenvolvimento de algumas modalidades de comunidades de prática, onde são frequentes a confiança, a cooperação, o engajamento mútuo e as trocas de informações. Cabe verificar como essas comunidades estão relacionadas aos

processos de socialização e de aprendizagem de seus integrantes e de que forma alguns fatores possam estar contribuindo para essas aprendizagens, como as percepções de auto-eficácia.

1.7 SOCIALIZAÇÃO, APRENDIZAGEM E AUTO-EFICÁCIA

Temas como prisões, socialização, aprendizagem e auto-eficácia podem passar ao largo de uma pessoa desatenta ou que não intenciona dedicar-lhes atenção. Porém, a despeito da ilusão de estarem fora de seu cotidiano, esses fatos e fenômenos mantêm fortes ligações com seu dia-a-dia. Prisões, por questões diversas, desde a segurança própria e dos seus, até o posicionamento político-ideológico assumido, em que suas ações e suas não-ações têm a ver com o que ocorre nesses sistemas sociais. Socialização e aprendizagem, pelo fato de o indivíduo estar, por todo o tempo, (re)socializando-se, aprendendo e fazendo parte de contextos de aprendizagem para os demais. Por sua vez, as percepções de auto-eficácia consistem num dos principais fatores que integram os mecanismos de motivação para a pessoa aprender (BANDURA, 1986). De acordo com Berger e Luckman (2004), em qualquer sociedade há sempre um número muito pequeno de indivíduos dedicados em produzir idéias e teorias. Porém, todas as pessoas participam, de algum modo, do conhecimento possuído pela sociedade. Assim, prosseguem os autores, a Sociologia do Conhecimento é o ramo da Ciência que se ocupa com o que os indivíduos conhecem como realidade em sua vida cotidiana. São esses conhecimentos, inclusive os do senso comum, que constituem os significados que dão existência à sociedade. Portanto, a tarefa da Sociologia do Conhecimento é tratar da construção social da realidade. Nas prisões, por conseguinte, o desafio consiste em identificar as características dos processos de aprendizagem que ali ocorrem, e como eles são integrados no cotidiano das pessoas que habitam esses locais.

Para compreender a construção social da realidade e, mais precisamente, os processos de aprendizagem que ocorrem nas prisões, assim como os fenômenos a eles ligados, são necessárias algumas reflexões e a contribuição de algumas teorias que tratam dessas temáticas. A começar pela vida cotidiana que, conforme Berger e Luckman (2004), é estruturada espacial e temporalmente. Espacial, pelo fato de estar localizada em uma região, na qual estabelece os contatos com os demais. Temporal, por situar (de forma coercitiva), dentro de um contexto histórico, tudo o que acontece na vida de cada um. Essa contextualização é importante, uma vez que nenhum fenômeno

ocorre de maneira solta ou desvinculado de um lugar ou de uma época. Da mesma forma, ainda que uma outra pessoa exista, ela só se torna efetivamente real para alguém, quando este alguém a encontra, pessoalmente. Na situação face a face, o outro é mais real do que aquele que a vê. No entanto, essa situação pode ser ignorada, desde que o outro não seja encontrado, de forma direta, vendo-se.

A outra pessoa é apreendida por meio de esquemas tipificadores. Esses esquemas podem sofrer a influência do outro, principalmente na situação direta. Por exemplo: homem, jovem, asiático, criminoso, atleta etc. Da mesma forma, este outro vê o primeiro com as adjetivações que identifica. A realidade social da vida cotidiana é apreendida num *continuum* de tipificações, principalmente nas situações face a face. A estrutura social é constituída por essas tipificações e pelos padrões de interações que elas estabelecem (BERGER e LUCKMAN, 2004). De acordo com esses autores, a participação na vida cotidiana ocorre por meio da linguagem. Esta, além de ser o mais importante sistema de sinais que o ser humano criou, é também capaz de servir de repositório de toda uma gama de experiências e de significados que podem ser preservados ao longo do tempo e transmitidos às futuras gerações. Diga-se, a linguagem não constitui a única forma de expressão humana. Conforme González Rey e Gómez (2005), até mesmo uma criança, ao desenhar, oferece um caminho para o conhecimento de sua subjetividade.

Por sua vez, o símbolo consiste em qualquer tema significativo que se refere a aspectos da realidade. A linguagem simbólica seria a maneira lingüística pela qual se realiza a transferência desses símbolos. De acordo com González Rey (2005), quando a criança apresenta respostas simbólicas, começa a emergir o emocional e o simbólico em unidades que vão tendo desdobramentos e vão acompanhando o desenvolvimento, por toda a vida. Além disso, o indivíduo se constitui como sujeito à medida em que traça um caminho de subjetivação particular e constrói seus próprios espaços dentro dos espaços sociais institucionalizados (GONZÁLEZ REY e GÓMEZ, 2005).

As informações que cada um tem de si, de sua situação e de seus limites fazem parte do acervo social do conhecimento. A participação nesse acervo permite a cada um localizar-se dentre os demais e a relacionar-se conforme esta identificação. Por sua vez, o cabedal social de conhecimento diz respeito aos setores da vida diária que estão mais próximos, com os quais a pessoa precisa lidar com mais frequência. Assim, a realidade é diferenciada por graus de familiaridade (BERGER e LUCKMAN, 2004). Cotidianamente, o conhecimento é estruturado conforme as conveniências. Algumas

delas são determinadas pelos interesses imediatos e outras são determinadas pela situação geral na sociedade. Eventualmente, as estruturas de conveniências de um, podem cruzar com as estruturas dos outros em muitos pontos, quando então são realizadas as trocas. Isso sugere que, nas prisões, podem ocorrer trocas visando atender a conveniências de algumas pessoas, inclusive para atender a interesses imediatos, mas sem perder de vista a situação geral na sociedade.

Para cada indivíduo, o acervo social do conhecimento possui uma singular hierarquia de importância. Na sociedade, o conhecimento está distribuído entre as pessoas de forma diversificada e única. Assim, cada indivíduo partilha seus conhecimentos de maneira diferenciada com cada um dos demais, podendo inclusive optar pelo não dividir. Com essa distribuição, a pessoa sabe a quem recorrer para pedir informações, o que esconder dos demais, bem como o que, supostamente, os outros indivíduos têm para partilhar. A pessoa, em seu desenvolvimento, relaciona-se com um ambiente natural particular, como também com uma ordem cultural e social específica, intermediada pelos outros que com ela interagem. Assim, não apenas a sobrevivência da criança depende de certos dispositivos sociais, mas também a própria direção de seu desenvolvimento orgânico. Possuindo uma natureza, o homem é também partícipe de sua construção, ou seja, ele constrói a si mesmo. Porém, essa auto-produção é sempre um empreendimento social. Em conjunto, as pessoas produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas. Enfim, o ser humano é sempre e, na mesma medida, *homo sapiens* e *homo socius* (BERGER e LUCKMAN, 2004).

Nessa construção, ocorrem tipificações recíprocas de ações habituais entre pessoas. Para Berger e Luckman (2004), qualquer dessas tipificações consiste numa institucionalização. Neste fenômeno, há sempre a reciprocidade e o caráter típico das ações e dos atores envolvidos. Além disso, as instituições fazem parte de um contexto histórico, que as produzem. Para compreender uma instituição, é preciso compreender o seu processo histórico. Na prática, podem ocorrer desvios dos cursos de ação dessas instituições, pois costuma haver um distanciamento dos objetivos originais a partir dos quais surgiram. Mais precisamente, é mais provável que o indivíduo vá se desviar dos programas estabelecidos para ele pelos outros, do que dos programas que ele próprio estabeleceu. Numa prisão, por exemplo, a presença dos ajustamentos secundários corroboram essa afirmação, pois consistem na fórmula encontrada pelos internos para suportarem o dia-a-dia (GOFFMAN, 2005). Na tentativa de manter o controle e a

autoridade, quanto mais uma conduta é institucionalizada, mais ela se torna predizível e controlada.

Em uma organização, o seu acervo de conhecimentos é distribuído de forma diversificada. Parte dele é disponibilizado para todos e, outra, para um número limitado de pessoas. Por vezes, o processo de transmissão é cercado de rituais, de ações e de objetos simbólicos. Por sua vez, a transmissão de significados institucionais implica procedimentos de controle e legitimação (BERGER e LUCKMAN, 2004). Com relação aos papéis, prosseguem os autores, referem-se à tipificação do desempenho individual de cada ator, na instituição. Um indivíduo e o seu par podem ser compreendidos como realizadores de ações objetivas, já conhecidas e reproduzíveis por qualquer outro ator de perfil similar. É no desempenho de papéis que o indivíduo participa de um mundo social. Ao assumi-los, esse mundo se torna subjetivamente real para ele. Os papéis representam a ordem institucional, que se realiza em dois níveis: em primeiro lugar, representa a si mesmo, conforme o papel atribuído ao indivíduo. Em segundo, de acordo com a conduta que a instituição espera dele. Assim, o indivíduo carrega consigo o desafio de harmonizar o sentido que dá à sua biografia, junto ao sentido que o meio social lhe atribui.

Na sociedade, há alguns mecanismos encarregados de assegurar a manutenção do universo. Seriam eles: a terapêutica e a aniquilação. A terapêutica precisa da aplicação do mecanismo conceitual, visando assegurar que os discordantes se mantenham dentro das definições institucionalizadas da realidade. Portanto, de uma forma ou de outra, a terapêutica faz parte dos mecanismos de controle social. No que concerne às prisões, Foucault (2005) destaca que, a partir do século XIX, essas organizações passaram a ter não somente a missão de confinar os indivíduos, mas também a de buscar a transformação de seus internos, para que deixem de praticar delitos.

Entretanto, os dissidentes desafiam a realidade social, colocando em questão suas certezas e crenças. Conforme Berger e Luckman (2004), mais que isso, com sua ousadia, o dissidente profere insultos aos deuses, dos quais só se supõe a prática e a divulgação do amor. Tamanho desvio suscita intervenção terapêutica, sendo que esta tem por base uma teoria do desvio, uma patologia. Essa teoria tem um corpo de conceitos diagnósticos, além de uma série de conhecimentos que podem ser úteis em eventuais medidas preventivas e curativas. A terapêutica eficaz seria aquela que consegue utilizar a teorização adequada para o tratamento do indivíduo “doente”,

ressocializando-o, devolvendo-o à “normalidade”. Mais que isso, com a aprovação dos deuses.

Por sua vez, a aniquilação consiste em eliminar, conceitualmente, tudo o que está fora desse universo simbólico. Seria uma espécie de legitimação negativa. Enquanto que a legitimação preserva a realidade do universo socialmente construído, a aniquilação nega tudo o que não se ajusta a esse universo. Isso pode ocorrer de duas formas. Primeiro, dando um *status* ontológico negativo aos fenômenos do desvio, com ou sem intervenção terapêutica. A aniquilação é mais usada em indivíduos ou grupos estranhos à sociedade, portanto inelegíveis à terapia. Esses sujeitos, por estarem num estágio ontológico inferior, encontram-se num *status* cognoscitivo que não precisa ser levado em consideração. Por vezes, são considerados não mais do que bárbaros, com quem se precisa manter um relacionamento meramente cordial. Segundo, a aniquilação ocorre com a tentativa de explicar todas as definições dissidentes da realidade como conceitos pertencentes ao próprio universo. Ou seja, a negação do “nosso” universo transforma-se na afirmação dele. Enfim, num quadro de referência teológico, a existência do demônio serve para glorificar a Deus e o ateu seria, na verdade, um crente.

Estar na sociedade implica participar da dialética da sociedade. Ao mesmo tempo em que exterioriza seu próprio ser, o indivíduo interioriza o mundo social como realidade objetiva. De acordo com Baratta (2002), os indivíduos provenientes das camadas mais baixas da escala social acabam marginalizados, não apenas por seu precário acesso a certas instituições, como a Educação e a Justiça, mas também por lhes ser atribuída uma próxima identificação com a criminalidade. Porém, a pessoa não vem ao mundo já como membro de um determinado grupo social. Ela nasce com a predisposição para a sociabilidade e inicia um processo que a torna membro da sociedade. O ponto crucial para a pessoa fazer parte da dialética social é a interiorização (BERGER e LUCKMAN, 2004). Trata-se da base para a compreensão dos demais e também da apreensão do mundo como realidade social provida de sentido.

Depois que o indivíduo “assume” o mundo em que os outros já vivem, pode transformá-lo e, até mesmo, recriá-lo. Com a compreensão do mundo do outro, ele se torna seu próprio. Assim, não apenas se vive, mas também há uma participação, cada qual do ser do outro. A socialização seria “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (p. 175). Por sua vez, a socialização primária “é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (p. 175). Já a socialização

secundária consiste em “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (p. 175). Portanto, na prisão, parece ser essa segunda modalidade a que caracteriza os processos de interação do indivíduo com os demais.

A socialização primária, em geral, tem mais valor para o indivíduo que a socialização secundária, sendo que a estrutura básica desta última deve assemelhar-se à da socialização primária. Assim que nasce, o indivíduo inicia seu processo de socialização. A partir de uma estrutura social objetiva, dentro da qual ele se situa, vai encontrando os outros significativos que se encarregam de sua socialização. Obviamente, ele não escolhe esses outros, eles lhe são impostos (BERGER e LUCKMAN, 2004). A socialização primária engloba não apenas o aprendizado cognoscitivo, mas também aspectos emocionais. Assim, a criança se identifica com os outros significativos com diversos tipos de emoções e a interiorização só se realiza quando há identificação.

É por meio da identificação com os outros significativos que a criança se torna capaz de identificar a si mesma e desenvolver uma identidade subjetiva e plausível. Trata-se de um processo que implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação e entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada. De certo modo, a dialética na vida individual particulariza a dialética geral da sociedade. Da mesma forma, o nome implica uma nomenclatura, a qual se encontra numa determinada localização social. Ter uma identidade significa ter um lugar específico no mundo. E a apropriação (construção) subjetiva da identidade e a apropriação subjetiva do mundo social fazem parte do processo de interiorização, graças à mediação desses outros significativos.

A abstração dos papéis e atitudes dos outros significativos concretos recebe o nome de “o outro generalizado” (BERGER e LUCKMAN, 2004). No caso de: “Não se deve derramar a sopa”, por exemplo, alguém pode auto-identificar-se como um daqueles que não derrama a sopa. Nesse processo de socialização, a linguagem consiste no principal conteúdo, assim como é o seu principal instrumento. Na socialização primária, os conteúdos interiorizados variam conforme as sociedades. Porém, antes de tudo, precisa ser interiorizada a linguagem. É também na socialização primária que é construído o primeiro mundo do indivíduo. Para Vilhena e Maia (2002), nessa fase inicial a criança manifesta seus primeiros sinais de agressividade, pois esta é uma das principais formas de que dispõe para se comunicar e fazer pedidos. Na Educação, cabe

àqueles que a cercam o manejo dessas manifestações, levando em conta que o ser que ali está possui um longo caminho a percorrer, ainda que as primeiras impressões sejam cruciais para seu desenvolvimento. O aprendizado ocorre em seqüências socialmente definidas e é afetado pelas exigências do acervo de conhecimentos que será transmitido. A socialização primária é concluída quando o conceito do outro generalizado é estabelecido no indivíduo. Porém, essa interiorização não ocorre de uma forma definitiva. Por conseguinte, a socialização nunca termina e nunca é total.

Sobre a socialização secundária, de acordo com Berger e Luckman (2004), trata-se da interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições. Suas características são marcadas pela complexidade da divisão do trabalho e pela correspondente distribuição social do conhecimento. As funções aprendidas possuem raízes na divisão do trabalho. Além disso, implica a aquisição de vocabulários específicos sobre as funções, com novos campos semânticos, que servem de base para interpretações e condutas de rotina. Há também a aquisição do que chama de compreensões tácitas, avaliações e os aspectos afetivos que formam esses campos semânticos. Se na socialização primária ocorre a interiorização de um “mundo básico”, na socialização secundária há a interiorização de “submundos institucionais”, com suas realidades parciais, mas contando com alguma coerência, além de componentes normativos, afetivos e cognoscitivos. Esses componentes suscitam aparelhos legitimadores, muitas vezes acompanhados de símbolos ou materiais, além de uma linguagem própria. Esta linguagem abrange não somente as situações procedimentais, mas também as situações de informalidade, envolvendo imagens e alegorias. Para Vilhena e Maia (2002), as dimensões humana e social da pessoa só se realizam pela imersão no simbólico, ou seja, na utilização de um conjunto de códigos para a comunicação com outras pessoas e com o mundo, em geral. Assim, o indivíduo torna-se um especialista em determinada área, não apenas por adquirir as habilidades exigidas, mas também por dominar a linguagem específica.

Na maioria das sociedades, alguns rituais fazem parte da passagem da socialização primária para a socialização secundária, tendo em vista a cultura local (ST. CLAIR e KOO, 1991). Deve ser ressaltado, porém, que a socialização secundária não ocorre no vazio, ou seja, pressupõe uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado. Para que a socialização secundária estabeleça e mantenha coerência com o que já está instalado, é necessário que seus procedimentos conceituais venham a integrar-se nos diferentes campos do conhecimento já acumulado. Muitas vezes, há uma

seqüência a ser seguida, em que conhecimentos anteriores ou restrições legais são requisitadas para que o indivíduo tenha acesso a determinados conhecimentos. Na socialização secundária, ao contrário da primária, não há uma identificação com fortes componentes emocionais, bastando uma identificação mútua que seja comum a qualquer comunicação entre pessoas. As funções ocorrem num grau de anonimato maior e seus autores são substituíveis. Além disso, na socialização primária a criança interioriza o mundo dos pais como se fosse o mundo (todo) e não como um mundo que pertence a um contexto institucional específico. Por sua vez, na socialização secundária, a pessoa geralmente percebe o contexto institucional em que se encontra (BERGER e LUCKMAN, 2004).

É também somente na socialização secundária que o indivíduo consegue estabelecer uma distância entre seu eu total e sua realidade. Assim, é possível que destaque uma parte de sua personalidade e de sua realidade, para fazê-las ligadas a uma situação funcional específica (É mais fácil esconder-se da polícia do que da mãe...). O aprendizado de uma língua é um exemplo (BERGER e LUCKMAN, 2004). Durante um longo tempo a pessoa retraduz, sobre a língua materna, os novos elementos da língua que está aprendendo. Em algumas situações, a socialização secundária adquire uma grande carga de afeto, o que é imprescindível para novas práticas e novos aprendizados. É o caso daqueles que se dedicam à fé, à música e às lutas sociais, por exemplo. Maturana (1988; 1989; 1990) destaca que a linguagem funda o humano, mas ela não o faz sozinha. O humano só se constitui no entrelaçamento da linguagem com o emocional que surge, ao surgir a linguagem. Muitas vezes, o processo exige uma efetiva transformação da realidade que a pessoa vivencia, o que acaba constituindo uma reprodução, bastante exata, do caráter da socialização primária. O indivíduo que se entrega à nova socialização, não o faz apenas parcialmente, mas com a totalidade de sua vida subjetiva. Por sua vez, num mesmo ambiente institucional pode haver variações, dependendo das tarefas atribuídas às diferentes categorias do pessoal. E a distribuição das tarefas entre a socialização primária e a secundária varia com a complexidade da distribuição social do conhecimento. Na situação de encarceramento, há que perguntar como ocorre a distribuição dos conhecimentos e como são promovidas as novas aprendizagens, consoante os processos de socialização por que passam os internos.

No que se refere à conservação e à transformação da realidade subjetiva, a realidade da vida cotidiana é reafirmada, continuamente, pelos contatos com os demais. Os outros significativos, ainda que não somente eles, ocupam lugar de destaque na

economia da conservação da realidade e, de modo especial, por conta das confirmações carregadas de emoção, são fundamentais para a confirmação da identidade (BERGER e LUCKMAN, 2004). Para a conservação da realidade subjetiva, o veículo mais importante é a conversa, pois consegue trazer um mundo inteiro por intermédio de simples proposições. Além disso, pela conversa, a realidade é mantida e também modificada. Nas situações de separação física, a alternativa que surge é a correspondência. Para Maturana (1985; 1988; 1989; 1990), o conversar consiste no singular espaço da experiência humana. Por sua vez, o *lócus* do espiritual e do psíquico não está no cérebro, mas sim no espaço das relações humanas em diálogo. O autor dedica especial destaque às emoções, argumentando que o fluir emocional é afetado pela linguagem e a linguagem é afetada pelas emoções. Da mesma forma, as palavras transformam as emoções, assim como as emoções transformam as palavras. Enfim, a conversação não existe como fenômeno isolado, mas como fruto das relações entre humanos.

Para que seja compreendida a socialização, é necessário que se admita a transformação da realidade subjetiva. O simples fato de estar em sociedade implica um processo contínuo de modificação dessa realidade. Há casos em que as transformações são mais significativas, quando recebem o nome de alterações (BERGER e LUCKMAN, 2004). Estas, exigem processos de re-socialização. Assemelham-se à socialização primária, por atribuírem significados à realidade e por reproduzirem a identificação fortemente afetiva com os indivíduos socializantes, como ocorria na infância. Porém, diferem da socialização primária por não virem do nada. A situação que enfrentam é a do dismantelamento e da desintegração da estrutura da realidade subjetiva até ali construída. Para o êxito da alteração, são necessárias condições sociais e conceituais. As condições sociais serviriam de matrizes para as conceituais. A principal condição social seria uma estrutura afetiva de plausibilidade. Ou seja, uma base de transformação, oferecida ao indivíduo pelos outros significativos, com os quais mantém forte identificação afetiva. Essa identificação repete experiências infantis de dependência emocional com relação aos outros significativos. Estes, são os indispensáveis guias que orientam para a nova realidade do indivíduo, mediatizando-o com o novo mundo (MENDES e BAPTISTA, 2005). Há que acrescentar, as situações de mudanças são relativamente comuns. Mais difícil é a manutenção, podendo aí entrar o papel da comunidade, que fornece a imprescindível estrutura de plausibilidade para a nova realidade.

A estrutura de plausibilidade torna-se o novo mundo do indivíduo. Para tanto, separa-se do antigo mundo e da estrutura que o sustentava, se não totalmente, pelo menos mentalmente. Até mesmo as situações de conversação são modificadas, seja no que se refere aos seus participantes ou aos seus conteúdos. Pessoas e idéias divergentes passam a ser evitadas. A própria “biografia” do indivíduo é interpretada como antes e depois da alternância. Há também reinterpretações de fatos e pessoas que fizeram parte do passado. Muitas vezes, ocorrem invenções de coisas e fatos que, quando inseridos no lugar adequado, dão harmonia e maiores possibilidades de manutenção da nova realidade. Nessas situações de mudança, pode-se dizer que, na re-socialização, há uma reinterpretação do passado para se harmonizar com a realidade presente. Por sua vez, na socialização secundária, há uma reinterpretação do presente para se manter numa relação contínua com o passado, tendendo a minimizar as transformações ocorridas (BERGER e LUCKMAN, 2004). Na dimensão social, a identidade coletiva dá sentido de continuidade para os membros do grupo, com normas, papéis e valores a serem reconhecidos por todos, o que reafirma a realidade subjetiva (HABERMAS, 1990).

Para Berger e Luckman (2004), a socialização ocorre no contexto de uma estrutura social específica. Portanto, é sempre necessário compreender, antes, a dimensão macro-sociológica dos aspectos estruturais da interiorização. Segundo os autores, uma socialização bem-sucedida resulta de um elevado grau de simetria entre as realidades objetiva e subjetiva. Ao contrário, uma socialização mal-sucedida caracteriza-se pela assimetria entre as duas realidades. Sendo antropologicamente impossível ocorrer socialização totalmente bem-sucedida, o máximo de sucesso pode ser verificado mais provavelmente em sociedades com uma divisão de trabalhos muito simples e pouca distribuição de conhecimento.

A identidade de cada um é clara e visível, correspondendo ao que dele se espera. Nos casos de socialização mal-sucedida, um indivíduo que é alijado de sua comunidade pode começar a fazer parte de outra comunidade (marginal), com uma contra-realidade e, ali, com seus novos pares, iniciar seus próprios processos de socialização. Muitas vezes, com uma série de ganhos secundários (VILHENA e MAIA, 2002). Ou seja, alguém que numa comunidade pode ser visto como inferior ou indesejável, pode realizar socialização bem sucedida em outro ambiente e contar também com as bênçãos especiais dos deuses. Como exemplo, pode ser apontado o indivíduo que se dedica à prática de ilicitudes. Ainda que sua conduta seja condenada por alguns, para integrantes de outras comunidades pode ser aceito e obter significativo reconhecimento. Mesmo na

prisão, os conhecimentos que alguém domina e os processos de aprendizagem parecem estar ligados a esses reconhecimentos e, por conseguinte, à socialização e à formação de identidades das pessoas envolvidas.

Por sua vez, a identidade consiste num elemento crucial da realidade subjetiva e se encontra numa relação dialética com o meio social, assim como as demais instâncias da realidade. A identidade, mesmo que supostamente cristalizada, é mantida, modificada e remodelada pelas relações sociais. Conforme Dubar (2005), a socialização consiste na construção de uma identidade social e esta não é simplesmente transmitida de uma geração à outra. De fato, é construída a partir de categorias e posições herdadas das gerações precedentes, mas é outra e singular. Revela-se duradoura, mas nunca chega a ser concluída. Os processos sociais envolvidos na formação e conservação dessa identidade são estabelecidos pela estrutura social. Ao mesmo tempo, esta mesma estrutura social é mantida, modificada e remodelada pelas identidades criadas pela interação do organismo, pela consciência individual e pela estrutura social. As próprias prisões, ainda que com suas características de coerção e fechamento, são também suscetíveis de mudanças, dada a sua condição de sistema aberto (KATZ e KAHN, 1987), como ocorre com qualquer outro tipo de organização criada e mantida por seres humanos.

Na construção da realidade, precisa também ser considerado o papel do organismo biológico. De um lado, o organismo afeta cada fase da atividade humana na construção da realidade. De outro, esta construção também afeta o organismo. Assim, também aqui pode ser verificada uma dialética entre a natureza e a sociedade, manifestada na limitação mútua do organismo e da sociedade. No que se refere à longevidade, por exemplo, há diferenças entre a expectativa de vida, que varia conforme a localização social. Entre as chamadas classes superiores e inferiores essa variação se dá, não apenas nos tipos de patologias, mas também na frequência com que ocorrem (BERGER e LUCKMAN, 2004). Ou seja, a sociedade determina por quanto tempo e de que maneira cada organismo vai viver. Por meio da instituição e das leis, essa determinação é institucionalmente programada, objetivando operar os controles sociais. Enfim, o supremo controle da sociedade sobre as pessoas se dá devido ao poder de decidir sobre a vida, sua qualidade e sobre a morte de seus integrantes. Tal controle, ainda que seja drástico e, muitas vezes, de resultados irreversíveis, produz também outros efeitos, muitas vezes sutis e pouco visíveis, em organizações de confinamento. Dentre eles, no que se refere à aprendizagem, as percepções de auto-eficácia. Estando

ligadas à motivação para aprender, nas organizações prisionais, essas percepções adquirem importância fundamental, considerando o caráter coercitivo, a precariedade de recursos e as demais dificuldades que costumam caracterizar esses locais.

Nas prisões ou fora delas, as percepções de auto-eficácia constituem um dos principais mecanismos psicológicos da motivação para a aprendizagem e para a modificação do comportamento. Por consequência, para a socialização. Dizem respeito às crenças pessoais e expectativas sobre a própria capacidade de realizar as ações necessárias para obter determinados resultados (BANDURA, 1986). Coube a esse autor as primeiras pesquisas, a conceituação e a operacionalização do constructo. Para Bandura (1986) as crenças de auto-eficácia referem-se a um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de *performance*” (p. 391). Por capacidades, entende-se a avaliação ou percepção pessoal sobre a própria inteligência, habilidades, conhecimentos, etc. De fato, não é necessário que a pessoa possua tais capacidades. Porém, para que haja auto-eficácia, é imprescindível que a pessoa acredite que possua as capacidades necessárias para atingir os objetivos determinados. Tais crenças permitem ainda que a pessoa organize, direcione e execute as linhas de ação, com a expectativa de “eu posso fazer” as ações necessárias para alcançar os objetivos traçados.

A auto-eficácia diferencia-se de outros tipos de expectativas frequentemente comuns nas situações de aprendizagem, como o autoconceito e as autopercepções de competência e de capacidade (BANDURA, 1986; PAJARES, 1996). De acordo com esses autores, a crença de auto-eficácia refere-se a cada situação, a tarefas específicas, enquanto que o autoconceito e as autopercepções de capacidade apresentam uma maior abrangência, mais genérica, mesmo que se refiram a áreas específicas. Além disso, esses constructos não chegam a ser antagônicos. São complementares, pois é assim que atuam como motivadores para a aprendizagem, por exemplo. Para que o indivíduo invista esforços, é necessário que ele acredite na possibilidade de sucesso. Ou seja, a auto-eficácia faz parte do autoconceito.

Bandura (1986) e Schunk e Pajares (2001) apontam outra importante distinção a ser esclarecida, entre crenças de auto-eficácia e expectativas de resultados ou percepção de controle sobre as consequências. As primeiras, referem-se às capacidades de colocar em prática as ações. Por sua vez, as expectativas de resultados estão ligadas às consequências das ações ou, ainda, à relação entre essas ações e seus resultados, sobre os quais a pessoa não consegue manter controle. Um exemplo dessa situação seria um

preso que decide reconstruir sua vida, em liberdade, sem a prática de qualquer tipo de delito. Ainda que possua crenças firmes quanto à eficácia dessa decisão, pode não criar expectativas positivas de que as outras pessoas da sociedade irão acreditar nisso ou valorizar sua nova vida. Ou seja, suas expectativas de resultados são baixas. De acordo com os autores, esses tipos de controle percebido são fundamentais, pois influenciam na qualidade de vida dos indivíduos. Diante das situações de desafio, as pessoas precisam sentir-se com auto-eficácia para enfrentá-los e, simultaneamente, com o controle dos resultados das ações que empreende.

As percepções de auto-eficácia são chave na teoria de Bandura (1986; 1989; 1993), uma vez que o autor considera que as mesmas influenciam diretamente na iniciação, persistência e abandono de estratégias e comportamentos. Quanto mais fortes as crenças nas capacidades pessoais e na possibilidade de que irá conseguir ultrapassar as barreiras ambientais, mais intensos e duradouros serão os esforços para atingir os objetivos. O indivíduo visualiza cenários de sucesso, os quais contribuem na construção cognitiva de ações eficazes. Por sua vez, a percepção dessas ações exitosas fortalece as crenças de que vai ter sucesso na empreitada. Enfim, com esses julgamentos de auto-eficácia, a pessoa encontra motivação, antecipando mentalmente o que pode realizar para obter os resultados, e encontra os incentivos necessários para agir e imprimir a direção e a intensidade adequadas para atingir seus objetivos. Portanto, para a socialização do indivíduo, as crenças de auto-eficácia parecem ocupar lugar de destaque, considerando sua importância para a aprendizagem e, em decorrência, para o desempenho dos papéis que ajudam a configurar a identidade dos participantes de determinado meio social.

No caso do preso que decidiu não mais praticar crimes e manter uma prática distante de qualquer delito, ele pode ver-se motivado a dedicar-se em atividades de aprendizagem, caso acredite que, com seus conhecimentos, habilidades e aptidões, poderá desenvolver novos conhecimentos, aprimorar seu potencial, aperfeiçoar suas habilidades etc. Para ser bem sucedido, terá que desenvolver estratégias de ação e atividades que vão ao encontro dos objetivos traçados. Por outro lado, precisará abandonar ações e propósitos que não lhe servem de incentivo, seja por não poder implementá-los, seja por não contribuírem para o que estiver sendo objetivado. Quando são fortes as crenças de auto-eficácia os esforços tomam lugar, influenciando durante todo o processo e, mesmo diante de dificuldades e problemas, mantêm-se continuados (BANDURA, 1986; 1989; 1993).

Dentre os aprendizes, há aqueles que agem de forma mais independente, são mais ativos e gerenciam de forma mais eficaz e flexível seus próprios processos de aprendizagem e motivação. Trata-se dos indivíduos chamados de “auto-regulados”, pois suas habilidades mentais são transformadas e colocadas a serviço das aprendizagens pretendidas (SCHUNK e ZIMMERMAN, 1998; BANDURA, 1993). Estabelecem suas metas e desenvolvem estratégias para manterem-se firmes no propósito de alcançá-las. Esses indivíduos auto-regulados monitoram por si próprios suas ações, modificando-as ou substituindo-as quando a tarefa requer. Porém, em todas as etapas são necessárias as crenças na auto-eficácia, desde o estabelecimento das metas até o alcance do último objetivo, passando pela escolha de estratégias adequadas, o engajamento cognitivo e a persistência incondicional.

No que se refere às origens das crenças de auto-eficácia, Bandura (1986) as atribui a quatro fontes principais, que podem agir de forma isolada ou combinada:

1. As experiências de êxito: trata-se da mais importante fonte das crenças de auto-eficácia. Sucessos acumulados em tarefas semelhantes tendem a influenciar para que o aprendiz acredite que terá êxito na nova tarefa. No decorrer do processo, a constatação de que as etapas estão sendo vencidas de forma favorável propicia a informação de que é possível prosseguir, com sucesso, até o fim. Por outro lado, fracassos anteriores, quando associados à ansiedade diante de novas tarefas, podem afetar a percepção de auto-eficácia, fazendo-a diminuir. Porém, se esses fracassos não abalarem o senso de eficácia, os aprendizes não serão acometidos dessa ansiedade (MEECE, WIGFIELD e ECCLES, 1990). Assim, mais que as meras presenças de sucessos e fracassos em sua história de vida, o indivíduo percebe e realiza julgamentos de forma peculiar desses eventos e, a partir daí, aumentam ou diminuem suas crenças de auto-eficácia.
2. Experiências vicárias: consistem em experiências de outras pessoas que tendem a influenciar positiva ou negativamente nas percepções de auto-eficácia. O efeito da observação desses modelos é temporário e pode perder intensidade caso haja percalços no decorrer do processo (BANDURA, 1986; SCHUNK e PAJARES, 1991). Mas, o grau de influência pode ser maior, caso o observador perceba maior similaridade com as pessoas que considera modelos. Além disso, há alguns fatores que tornam mais sensíveis às influências vicárias, como a incerteza quanto à própria capacidade, a escassa experiência anterior e os critérios flutuantes para cada habilidade (BANDURA, 1986).

3. Persuasão social: há uma efetiva contribuição para as crenças de auto-eficácia quando ocorre incentivo por parte de pessoas que gozam de credibilidade junto aos aprendizes. Ademais, é importante que seus comunicados sejam consistentes e que proporcionem uma sensação de realidade. Entretanto, a percepção de auto-eficácia poderá diminuir, se os fracassos passarem a ser uma constante (BANDURA, 1986).

4. Estados fisiológicos: a maneira como o indivíduo percebe sintomas e como seu grau de ansiedade e outros sinais somáticos tende a interferir em seus julgamentos de auto-eficácia em determinadas situações. Incluem-se aí as sensações de medo, dor, fadiga, mal-estar em geral etc. (BANDURA, 1986).

Os quatro fatores mencionados não interferem na auto-eficácia de forma direta, mas presentificam-se no processamento cognitivo realizado pelo aprendiz (BANDURA, 1986). Esse aprendiz percebe que tem, de um lado, suas próprias aptidões e as experiências vividas e, de outro, múltiplos componentes da situação, como o grau de dificuldade da tarefa, as possíveis ajudas que podem surgir e os graus de exigência e de avaliação. O resultado desse balanceamento e dessas ponderações culminará numa decisão, que poderá ser verbalizada ou limitar-se a uma proposição mental. Assim, as crenças de auto-eficácia consistem em inferências pessoais ou pensamentos que resultam de avaliações de fatores pessoais e ambientais.

Dentre as principais utilidades das crenças de auto-eficácia, destaca-se a motivação dos aprendizes e suas conseqüências para o êxito da aprendizagem (BANDURA, 1986). Todavia, é também importante o estabelecimento de objetivos ou metas que, enquanto processos cognitivos, intensificam a motivação. Esses objetivos ou metas referem-se ao que o aprendiz tem a cumprir ou a atingir. Podem ser estabelecidos individualmente ou por meio da ação ou influência de um líder. Conforme Loche e Latham (2002), o líder pode incrementar as crenças de auto-eficácia de seus liderados nas seguintes situações: a) assegurando um adequado treinamento, para que as pessoas obtenham sucesso em suas experiências; b) proporcionando modelos, com os quais as pessoas possam se identificar; c) por meio de comunicação persuasiva, manifestar convicção de que a pessoa poderá alcançar o objetivo.

No caso dos indivíduos que se encontram internados em prisões, por exemplo, dadas as dificuldades em priorizar a Educação e a precariedade de recursos, em geral, que costumam caracterizar esses estabelecimentos (GOFFMAN, 2005), todos os mecanismos que promovam motivação para a aprendizagem adquirem valor crucial. A

combinação dos diferentes graus/níveis de experiências de êxito, as experiências de outras pessoas, o incentivo de pessoas significativas e os aspectos fisiológicos tendem a adquirir importância muito grande, principalmente quando articulados com metas bem definidas (PAJARES, 1997).

De acordo com Pajares (1997), metas bem definidas fazem aumentar as crenças de auto-eficácia e essas percepções, por sua vez, influenciam positivamente nos processos de aprendizagem. Além disso, é importante que essas metas impliquem tarefas próximas e com um nível adequado de complexidade (BZUNECK, 2004). Próximas, no sentido de contarem com a expectativa de serem cumpridas num curto período de tempo. Ou seja, de forma que o aprendiz possa constatar, a tempo, êxito nas etapas que estão sendo vencidas, a ponto de manter-se motivado para seguir em frente. Sobre o adequado nível de complexidade, diz respeito a um grau de dificuldade das tarefas que seja compatível com o nível de capacidade de seus executores. Segundo Bandura (1993), no início é desejável que tarefas simples sejam realizadas para assegurar as percepções de auto-eficácia. Porém, nos estágios seguintes, são os desafios mais difíceis que, quando vencidos graças ao esforço, proporcionarão a segurança sobre as verdadeiras capacidades e contribuirão para que aumente a motivação. Cabe verificar se, no dia-a-dia prisional, os processos de aprendizagem vividos pelos internos apresentam graus de complexidade de acordo com o que conhecem e até que ponto sofrem influência das crenças de auto-eficácia. Além disso, verificar se as etapas vencidas proporcionam maior segurança nos aprendizes e qual a importância dessas conquistas para a sua socialização.

Entretanto, apesar de todas as vantagens e possibilidades das percepções de auto-eficácia até aqui descritas, nem sempre elas são imprescindíveis para a aprendizagem e nem as mais importantes. Conforme Bandura (1993), tais percepções são de destacado valor, mas tendem a influenciar mais significativamente nos resultados, quando combinadas com outros fatores também ligados à aprendizagem (metas bem definidas, capacidade anterior, influência do meio etc.). Ademais, práticas como exagerar nas autopercepções de capacidades, por exemplo, podem levar a fracassos e, por consequência, na diminuição da auto-eficácia, uma vez que há sempre um nível mínimo necessário de conhecimentos e habilidades que serão requisitados na realização das tarefas.

O que parece ser fundamental para que ocorra aprendizagem, de acordo com os autores até aqui mencionados, é que o aprendiz disponha de um adequado nível de

conhecimentos, habilidades e capacidades, que possua expectativas positivas de resultados e que esses sejam por ele próprio valorizados. Além disso, contribuirá significativamente se o professor ou líder reconhecer os êxitos apresentados nas etapas do empreendimento (BANDURA, 1986; BZUNECK, 2004). As crenças de auto-eficácia contribuem para motivar os aprendizes porque, em função delas, serão escolhidas a direção e a persistência nos comportamentos de aprendizagem. Conseqüentemente, aquele que ensina, para obter êxito em suas ações, precisará não apenas promover o desenvolvimento de competências, mas também as crenças de que o aprendiz possui os requisitos necessários para alcançar os resultados favoráveis almejados. Com isso, são intensificadas a motivação para aprender e a promoção da prática de aprendizagem.

Em ambientes que, a princípio, o desenvolvimento de aprendizagem não ocupa lugar de destaque, o sucesso em sua prática passa a constituir um particular desafio. De acordo com Goffman (2005), além dos escassos recursos e das crenças incutidas de que os internos são “errados” e “inferiores”, é oficializada a crença de que nas prisões, particularmente, estão os indivíduos “malfeitores” da sociedade, os delinquentes (FOUCAULT, 2005). Ou seja, aqueles que devem ser tratados, acima de tudo, com o rigor da disciplina, para que suas ações sejam neutralizadas ao máximo e que não venham a perturbar as rotinas do ambiente. Afinal, se ali ingressaram, é porque “só podiam estar ali”, conforme o senso comum (GOFFMAN, 2005). Conseqüentemente, as percepções de auto-eficácia parecem não encontrar um dos melhores lugares para prosperarem. Entretanto, quando ocorrem, tendem a adquirir importância fundamental para o êxito da aprendizagem. Enfim, por mais inóspito que seja o ambiente, há condições de aprendizado, ainda que não se garanta a qualidade e a utilidade do mesmo. Todavia, os processos de aprendizagem ocorrem, são intensificados graças às crenças de auto-eficácia e, de alguma forma, ajudam a compor os processos de socialização do indivíduo.

Conforme pode ser verificado no capítulo a seguir, que trata dos processos de obtenção dos dados desta pesquisa, o objetivo do trabalho consiste em identificar as características dos processos de aprendizagem de comportamentos inusitados de reclusos em uma organização prisional. Além disso, pretende descrever as implicações para o fenômeno da aprendizagem, especialmente de pessoas que passam pela experiência de aprisionamento.

2 PROCESSOS DE OBTENÇÃO DOS DADOS PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE COMPORTAMENTOS INUSITADOS DE RECLUSOS EM UMA ORGANIZAÇÃO PRISIONAL

2.1 SUJEITOS

Os participantes dessa pesquisa são 20 pessoas do sexo masculino cumprindo pena de prisão, todos maiores de 18 anos, oriundos de quatro diferentes Estados do Brasil. Porém, à época dos fatos que lhes geraram condenação, residiam em cidades do Estado onde está situada a Penitenciária ora em estudo. A maioria é procedente de classe social de baixa renda e, no que se refere ao estado civil, a maior parte já teve algum relacionamento estável, mas encontravam-se separados na época da coleta de dados. Dezesete deles já possuem filhos(s). Conforme pode ser observado no Quadro 1, o nível de escolaridade é baixo, considerando que um é analfabeto e 11 dos sujeitos não chegou a completar o Ensino Fundamental. No que se refere às profissões, 15 deles trabalham na construção civil, em atividades braçais. A idade média é de 36,2 anos, para uma média populacional da Penitenciária de 29,5 anos, sendo que o mais novo possui 24 anos e o mais velho conta com 63 anos.

Sujeito	Data Nascimento	Estado Civil	Nº de Filhos	Profissão	Grau de Instrução
Religioso 1	19.09.72	Casado	2	Motorista	Ens. Médio
Religioso 2	16.10.79	Solteiro	0	Servente	2ª série
Religioso 3	20.04.64	Amasiado	2	Serv. Público	Ens. Médio
Estudante 1	04.10.72	Amasiado	2	Carpinteiro	Ens. Médio
Estudante 2	01.09.61	Casado	2	Soldador	Ens. Médio
Estudante 3	19.08.62	Separado	1	Arm. Ferragem	4ª série
Estudante 4	15.08.73	Separado	1	Gesseiro	Ens. Médio
Estudante 5	16.08.81	Separado	1	Servente	1ª série
Artista 1	26.05.72	Separado	1	Pintor	Analfabeto
Artista 2	06.03.80	Amasiado	2	Azulejista	5ª série
Artista 3	22.10.58	Separado	1	Pedreiro	2ª série
Artista 4	08.06.56	Separado	4	Comerciante	3ª série
Artista 5	25.07.74	Separado	2	Pedreiro	4ª série
Trabalhador 1	29.09.73	Separado	1	Pintor autom.	4ª série
Trabalhador 2	02.09.77	Amasiado	3	Servente	3ª série
Trabalhador 3	18.06.79	Separado	0	Servente	4ª série
Leitor 1	10.03.76	Amasiado	0	Montador	8ª série
Leitor 2	08.07.60	Separado	3	Pescador	Ens. Médio
Leitor 3	18.05.42	Separado	8	Vendedor	5ª série
Leitor 4	16.05.64	Separado	1	Vendedor	Sup. Inc.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa com relação a dados pessoais
Fonte: Dados coletados pelo pesquisador junto ao Setor Penal da Penitenciária A

No que se refere ao tempo das condenações, a média das sentenças dos sujeitos é de 16,2 anos de reclusão. Como pode ser verificado no Quadro 2, a menor sentença é de três anos e seis meses e, a maior, de 44,5 anos de reclusão. O crime mais frequente entre os sujeitos é o de roubo (assalto), com sete condenações, juntamente com os de estupro e de atentado violento ao pudor que, se somados estes dois, também chegam a sete sentenças. Numa terceira posição estão os casos de latrocínio (roubo seguido de morte), com seis condenações.

Sujeito	Data da prisão	Ingresso na Penit. A	Total da pena	Motivo(s) da condenação
Religioso 1	25.09.97	12.03.99	21 a	Latrocínio
Religioso 2	02.03.05	12.02.01	6 a 8 m	Assalto
Religioso 3	26.07.02	01.08.03	6 a 5m	Atentado ao pudor
Estudante 1	17.04.97	20.12.97	20 a 6 m	Latrocínio
Estudante 2	11.01.01	02.08.02	15 a	Estupro e porte ilegal de arma
Estudante 3	17.11.95	03.11.97	25 a	Latrocínio
Estudante 4	17.02.94	09.06.97	29 a 4 m	Latrocínio, estupro e atentado ao pudor
Estudante 5	06.05.01	13.05.04	17 a 10 m	Furtos, assaltos e estelionato
Artista 1	11.06.91	07.07.95	17 a 10 m	Furtos, assalto e uso de drogas
Artista 2	05.09.00	16.07.01	5 a 8 m	Assalto
Artista 3	21.10.01	05.11.02	8 a 9 m	Estupro
Artista 4	24.02.03	20.10.04	9 a	Atentado ao pudor
Artista 5	13.12.03	12.08.05	3 a 6 m	Tráfico de drogas
Trabalhador 1	20.10.95	17.04.96	26 a 4 m	Assalto e latrocínio
Trabalhador 2	11.06.96	07.04.03	6 a 2 m	Furtos, receptação e porte ilegal de arma
Trabalhador 3	25.07.98	28.12.99	44 a 5 m	Assaltos, homicídio e furtos
Leitor 1	30.06.97	20.10.00	10 a 2 m	Tráfico de drogas, porte ilegal de arma e homicídio
Leitor 2	09.06.85	02.07.02	24 a	Furto, assaltos, atentado ao pudor e homicídio
Leitor 3	09.12.86	16.03.90	21 a 18 d	Tráfico de drogas e porte ilegal de arma
Leitor 4	08.01.04	06.02.04	4 a	Tráfico de drogas

Quadro 2 – Caracterização dos participantes da pesquisa em relação à situação penal
Fonte: Dados coletados pelo pesquisador junto ao Setor Penal da Penitenciária A

2.2 FONTES DE INFORMAÇÃO

Além das informações provenientes dos sujeitos, foram utilizadas outras fontes para a consecução dos resultados da pesquisa, tais como:

2.2.1 Documentos

Foram considerados fontes de informação os documentos oficiais e não-oficiais relacionados às atividades dos reclusos na organização prisional. Nesse rol estão os decretos, regimentos, leis e portarias.

2.2.2 Produtos

Os objetos manufaturados pelos reclusos foram analisados por estarem associados aos resultados dos processos de aprendizagem. Produtos das aprendizagens formais e informais na escola, na interação entre as pessoas e com o ambiente físico, constituíram fontes de informação.

2.2.3 Ambiente físico

As instalações físicas foram consideradas fontes de informação, uma vez que influenciam no cotidiano dos reclusos e nos processos de aprendizagem nesse contexto. Foram incluídos como fontes de informação os alojamentos, os locais de confraternização e de lazer, os locais de recebimento de visitas, os locais de encontros religiosos, as salas de aulas e as oficinas de trabalho.

2.2.4 Professores e funcionários da organização

Esses profissionais foram considerados fontes de informação por manterem, em seu trabalho, contato direto e constante com os reclusos.

2.3 SITUAÇÃO E AMBIENTE DAS OBSERVAÇÕES

2.3.1 Caracterização da organização prisional

O estabelecimento escolhido situa-se no Sul do Brasil, abriga (data-base de 24.02.06) 1.050 presos, todos do sexo masculino e maiores de 18 anos. Destes, 766 são presos sentenciados (já condenados) e 284 são presos provisórios ou detentos (aguardando julgamento). Esses últimos encontram-se na Penitenciária (doravante

denominada de Penitenciária A) devido a problemas de superlotação em presídios, distritos e delegacias do Estado. Tais detentos estão alojados, em sua maioria, numa ala denominada Centro de Observação e Triagem – COT. A Penitenciária A abriga presos dos regimes fechado e semi-aberto. Dos 766 sentenciados, 470 encontram-se no regime fechado e 296 no regime semi-aberto.

Os presos em regime fechado trabalham em oficinas onde confeccionam produtos de uso pessoal como roupas, inclusive com serviços de serigrafia, além de artigos de pesca e materiais esportivos como bolas e redes. Outras oficinas são usadas para o conserto de peças e equipamentos utilizados na pesca, no esporte e em trabalhos de organizações públicas de prestação de serviços. Para os presos em regime semi-aberto há oficinas de marcenaria, lavanderia, fabricação de lajotas, ervas medicinais e serigrafia. Outra grande parcela dos presos trabalha na agricultura, assim como nas atividades de infra-estrutura, apoio e manutenção, como cozinha, construção, reformas, consertos, pinturas e limpeza.

De acordo com informações coletadas junto ao Setor Penal, a idade média da população dos internos é de 29,5 anos. Os reclusos são procedentes de todas as regiões do Estado e, alguns deles, de outras Unidades da Federação. Estes, assim como os estrangeiros, encontram-se na Penitenciária A por terem sido incriminados em delitos ocorridos no Estado em que está situada a organização em foco. Quanto aos tipos de crimes pelos quais estão condenados, os de maior incidência são o roubo (assalto), com 47,87 por cento das sentenças, as condenações por furto correspondem a 30,5 por cento e o tráfico de drogas a 27,02 por cento das penas. Como pode ser constatado, a somatória ultrapassou a 100 por cento, em virtude de alguns sentenciados possuírem mais de uma condenação e por diferentes delitos. Quanto ao tempo médio das sentenças, consiste em 11,33 anos de reclusão na população da Penitenciária A.

No que se refere à escolaridade, oito e meio por cento são analfabetos, 68 por cento possuem o Ensino Fundamental incompleto, sete e meio por cento completaram o Ensino Fundamental, oito por cento têm o Ensino Médio incompleto, sete por cento completaram o Ensino Médio e um por cento iniciou um Curso Superior, mas nenhum chegou a completá-lo. No ano de 2005, 94 presos freqüentaram a Escola da Penitenciária, em turmas que vão da Alfabetização ao Ensino Médio, sendo que 45 pertenciam ao regime fechado, 24 ao regime semi-aberto e 25 estavam lotados no COT. No que se refere à profissão, a maioria não possui uma qualificação específica e suas

experiências laborais se restringem, na maior parte dos casos, a atividades braçais da construção civil.

Trabalham na organização 195 funcionários, sendo 115 na área de Segurança, 71 na parte administrativa e de apoio, e nove na área técnica (Psicologia, Serviço Social, Medicina, Odontologia, Direito). Os professores, em número de 11, são pertencentes ao quadro da Secretaria de Estado da Educação e são cedidos à Penitenciária para ali prestarem seus serviços.

2.3.2 Local das entrevistas

Para a realização das entrevistas com os reclusos, foram utilizadas as salas de atendimento dos técnicos da organização, situadas num bloco entre o edifício da Administração e o prédio onde estão as celas. As salas são em número de três e, eventualmente, são utilizadas pelos presos da Cozinha e do Alojamento Especial para receberem suas visitas, num sistema de revezamento. No período noturno, são também utilizadas como salas de aulas e de encontro com os religiosos que vêm realizar suas pregações e outras práticas na Penitenciária. Medem cerca de 12 m² e possuem uma porta e uma janela. Durante as entrevistas, as portas permaneceram fechadas, o que contribuiu para assegurar a privacidade, o isolamento acústico e a não interrupção da técnica.

2.3.3 Documentos e produtos

Os documentos e produtos foram observados em seus locais de origem, ou seja, onde estão guardados ou depositados. Por exemplo, os prontuários penais foram analisados no Setor Penal, os prontuários sociais no Setor de Serviço Social e os produtos das oficinas e de artesanato, nas celas e alojamentos dos sujeitos e no *show-room* da Penitenciária, onde são expostos e comercializados os produtos confeccionados pelos presos.

2.3.4 Professores e funcionários

Os professores e funcionários foram individualmente entrevistados em seus próprios locais de trabalho, em horários que pudessem assegurar privacidade e isolamento acústico para haver tranquilidade e confiança no desenvolvimento da entrevista.

2.4 INSTRUMENTOS, EQUIPAMENTOS E MATERIAIS UTILIZADOS NAS OBSERVAÇÕES

2.4.1 Instrumentos de coleta de dados e registro de respostas

Foram utilizados dois roteiros de entrevistas, sendo um para coletar informações sobre a história de vida do sujeito (Apêndice 1) e outro sobre sua prática inusitada na Penitenciária A (Apêndice 2). Junto às demais fontes de informação, foram realizadas observações assistemáticas, registradas em blocos de notas.

2.4.2 Equipamentos

Foi utilizado um gravador com microfone embutido, acionado a energia elétrica e/ou pilhas.

2.4.3 Materiais

Foram utilizadas 42 fitas cassete, canetas, lápis, pilhas, bloco de notas e folhas de papel ofício para registros adicionais.

2.5 PROCEDIMENTOS NA COLETA DE DADOS

2.5.1 Escolha e seleção dos sujeitos

Os critérios de escolha consistiram na seleção de presos que estivessem, há pelo menos um ano, destacando-se pela dedicação em comportamentos e práticas consideradas lícitas e merecedoras de incentivos, conforme a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1986) e o Regimento Interno dos Estabelecimentos Penais do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1989), verificáveis no Anexo 1. Além disso, tais comportamentos precisariam ser regulares e constantes, apresentados duas vezes por semana, no mínimo. Por fim, deveriam ser inusitados, ou seja, que tivessem sido desenvolvidos após o aprisionamento do indivíduo, especificamente no que se refere às características anteriormente descritas.

Para descobrir quem seriam os presos que estariam dentro do perfil anteriormente descrito, foram argüidas as pessoas que mantinham contatos mais diretos e constantes com os internos, como os professores, os dirigentes da organização, os religiosos, os psicólogos, os assistentes sociais, os mestres de oficina e os supervisores

de segurança, dentre outros funcionários. Num segundo momento, os próprios entrevistados foram indicando colegas que também estariam se destacando nos atributos descritos. Outrossim, não houve casos de recusas para participar das entrevistas e aqueles que não preenchiam algum dos requisitos, eram descartados como sujeitos da pesquisa.

As atividades consideradas lícitas e recomendáveis de acordo com os códigos e que foram destacadas como alvo de aprendizagem e de dedicação por parte dos sujeitos, foram: a religião, o estudo, a arte, o trabalho e a leitura. Por conseguinte, detectou-se a presença, na organização, de três indivíduos dedicados à religião, cinco ao estudo, cinco às artes, três ao trabalho e quatro à leitura, totalizando 20 sujeitos. O número de pesquisados foi definido seguindo também o critério de saturação, ou seja, a obtenção de um número de entrevistas que chegasse a um ponto em que não mais houvesse dados novos (BERTAUX, 1980). Conforme esse autor, ocorre o fenômeno da saturação quando os elementos trazidos pelo conjunto das entrevistas alcançam a totalização da proposta inicial da pesquisa. No intuito de facilitar a comunicação neste trabalho, daqui para a frente os presos escolhidos serão chamados de acordo com suas práticas: religiosos, estudantes, artistas, trabalhadores e leitores. Além disso, para ilustrar e auxiliar a compreensão das idéias apresentadas mais adiante, serão destacadas algumas verbalizações dos sujeitos. Estas, foram deixadas o máximo possível na forma original, inclusive com eventuais erros concernentes à Língua Portuguesa. Em alguns casos, houve pequenas alterações para viabilizar a compreensão. Noutras situações, foram colocadas explicações ou esclarecimentos entre colchetes.

2.5.2 Escolha da organização prisional

O processo de escolha da organização foi realizado com o objetivo de estudar um tipo de estabelecimento penal que apresentasse características representativas da maior parte das prisões do país. Ou seja, seguindo os seguintes critérios: com um número elevado de internos (mais de 400), o que, por si só, implica novos fenômenos, dada a necessidade de convivência em espaços e recursos limitados; a presença de um intrincado sistema de normas e regras, tanto oficiais quanto informais, com possíveis repercussões nas aprendizagens; a existência de presos em regimes fechado e semi-aberto, com necessidades específicas de aprender, inclusive para conviver nos diferentes ambientes da prisão; por fim, o seguimento a padrões e práticas convencionais de administração prisional, com os tradicionais privilégios à custódia e à segurança,

presentes na maioria dos estabelecimentos penais, não só do Brasil, mas de todo o mundo (DE MAEYERLE, 2006; RANGEL, 2007). Essa situação, *a priori*, é diferente de algumas administrações religiosas ou de outro cunho institucional, mais comuns em pequenas prisões.

2.5.3 Elaboração dos roteiros de observação por meio de entrevistas

Foram utilizados dois roteiros para entrevistas semi-estruturadas. A técnica buscou atender aos seguintes objetivos: a) identificar características pessoais e outras informações sobre a história de vida de cada sujeito, como vida familiar, escolar, profissional e social, lazer e saúde (Apêndice 1); b) identificar a percepção dos entrevistados sobre os seguintes aspectos da aprendizagem de seus comportamentos inusitados: o local em que aprendeu e/ou aprende a desenvolver; pessoas que ensinaram; tempo gasto na aprendizagem; pessoas que influenciaram; o grau de influência dos pares nessa aprendizagem; ocasiões em que costumam ser realizadas as práticas; local(is) em que as mesmas ocorrem; recursos utilizados; objetivos desses comportamentos; o que facilita a ocorrência das práticas; o que dificulta; descrição do processo de produção das práticas; reação dos pares diante de sua execução; influência de familiares nesses comportamentos; influência de funcionários; influência da Escola Supletiva; influência de outros cursos; influência de leituras; influência da mídia; influência do ambiente físico; influência do regime disciplinar; práticas, produtos ou modalidades criadas na prisão; objetivo dessas criações; o significado da experiência de se dedicar às práticas inusitadas (Apêndice 2).

2.5.4 Contato com os sujeitos

Inicialmente, foi contactada a direção do estabelecimento e explicados os objetivos do trabalho, visando a obtenção da autorização formal para a realização da pesquisa. Com os sujeitos, a primeira providência foi, de maneira individual, esclarecer sobre as razões da pesquisa, a liberdade de participação e a importância de sua contribuição, assegurando a privacidade e o sigilo quanto à autoria do que seria verbalizado. Além disso, antes das observações serem iniciadas, cada participante leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, oficializando assim a sua livre participação, uma exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina.

2.5.5 Coleta e registro dos dados

Após as explicações e formalidades anteriormente relatadas, se efetivamente o indivíduo estivesse dentro do perfil definido para participar da pesquisa, era solicitada autorização para fazer uso de gravador a fim de registrar o diálogo, bem como para efetuar anotações no bloco de notas. As entrevistas foram feitas em duas etapas, a primeira sobre a história de vida da pessoa e, a segunda, a respeito das percepções sobre seus comportamentos inusitados na prisão. Regra geral, cada entrevista durou cerca de uma hora. Quando havia disponibilidade de tempo, de lugar e disposição física e mental, as entrevistas eram feitas no mesmo dia, com um intervalo de dez minutos entre as mesmas.

As entrevistas com professores e outros funcionários foram realizadas em seus locais de trabalho e foram registradas em blocos de notas. Por sua vez, os documentos, os produtos e o ambiente foram observados diretamente, utilizando blocos de notas.

2.5.6 Organização, tratamento e análise dos dados

As fitas cassete utilizadas na gravação das entrevistas foram demarcadas com adesivos para que o pesquisador pudesse depois identificar o sujeito, a modalidade da entrevista e a data de sua realização. Posteriormente as fitas foram transcritas, de forma integral. De acordo com as variáveis enfocadas neste estudo, os dados foram sendo agrupados em tabelas. Da mesma forma, algumas verbalizações dos sujeitos foram selecionadas a fim de ilustrar, exemplificar ou corroborar determinada idéia apresentada. Os diferentes presídios pelos quais passaram alguns dos sujeitos receberão nomes como Presídio A, Presídio B e assim por diante, ao longo do texto que se inicia no próximo capítulo, que trata da descrição e interpretação dos dados apresentados.

3 CARACTERÍSTICAS DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS COMPORTAMENTOS INUSITADOS DOS RECLUSOS

O desafio da tarefa de caracterizar os processos de aprendizagem de reclusos em uma organização prisional não se limita à parte visível do fenômeno, porquanto exige um aprofundamento em todas as variáveis e possibilidades que o cercam e que com ele se relacionam. A razão de estudar essas contingências e relacionamentos consiste em contribuir para a resolução de problemas significativos da sociedade, onde a problemática (ou vulnerabilidade) de algumas pessoas encontra-se com pontos vulneráveis (ou passíveis de mudança) da sociedade. Para tanto, o papel da Ciência é fundamental e, com tal escopo, este capítulo da pesquisa é dedicado à descrição e à discussão das variáveis ligadas aos processos de aprendizagem dos reclusos.

3.1 LOCAIS EM QUE OS SUJEITOS APRENDERAM OU PASSARAM A DESENVOLVER OS COMPORTAMENTOS INUSITADOS

Na Tabela 1 podem ser observados os locais que os sujeitos atribuem como do seu aprendizado ou do início da dedicação, de forma contínua e constante, às suas condutas inusitadas. Ainda que alguns deles já conhecessem ou tivessem alguma experiência nas novas práticas, a regularidade e a constância se consolidaram na Penitenciária A, o que legitima a escolha dos mesmos como sujeitos desta pesquisa. Os religiosos, por exemplo, passaram a caracterizar-se como tal, na Penitenciária A e após graves crises pessoais, como descreve o Religioso 1:

“Foi na Ala de Segurança Máxima da Penitenciária que decidi mudar, foi num momento crítico da minha vida. Como diz a Bíblia, estava no fundo do poço, onde, muitas vezes, Deus açoitava quem ama, repreende o filho que aceita. Eu me vi acuado, me vi sozinho...” (Religioso 1).

Os estudantes, também por unanimidade, desenvolveram seus comportamentos de estudar na Penitenciária A, onde encontraram uma escola com uma estrutura que ofereceu tal possibilidade de investimento de tempo e de tarefas. Ou seja, havendo a oferta de vagas numa escola organizada na prisão, esta pode ser aproveitada por pessoas que, de alguma forma, vêm no estudo a chance de satisfazer algumas de suas necessidades.

Os dedicados à arte, igualmente todos, começaram a aprender e a confeccionar suas obras em presídios, estabelecimentos prisionais que servem como uma espécie de estágio que os presos costumam cumprir, enquanto aguardam suas sentenças judiciais.

Tabela 1 - Síntese das informações relativas ao(s) local(is) em que os sujeitos aprenderam (e/ou aprendem) a desenvolver seus comportamentos inusitados

Sujeitos	Local(is) em que estiveram (e/ou estão) presos e aprenderam (e/ou aprendem) a desenvolver os comportamentos inusitados
Religioso 1	Penitenciária A
Religioso 2	Cultos religiosos quando ainda em liberdade, porém de forma inconstante. Retomou-os, na Penitenciária A
Religioso 3	Penitenciária A
Estudante 1	Penitenciária A
Estudante 2	Penitenciária A
Estudante 3	Penitenciária A
Estudante 4	Penitenciária A
Estudante 5	Penitenciária A
Artista 1	Na seqüência cronológica: Presídio B e Penitenciárias C e A
Artista 2	Na seqüência cronológica: Presídio C e Penitenciária A. E continua aprendendo ainda, pois “sempre há novidades”
Artista 3	Na seqüência cronológica: Presídio D, E e Penitenciária A
Artista 4	Presídio F
Artista 5	Presídio D
Trabalhador 1	Presídio F
Trabalhador 2	Penitenciária A
Trabalhador 3	Penitenciária A
Leitor 1	Na seqüência cronológica: Presídio F e Penitenciária A
Leitor 2	Presídio G
Leitor 3	Penitenciária A
Leitor 4	Penitenciária A

O relato do Artista 1 ilustra como foi sua experiência de aprendizagem, ao observar as ações de outros colegas:

“Eu aprendi na cadeia de B, já fui preso lá. Não tinha o que fazer, então eu via os outros fazerem e me juntei mais com aquele pessoal. Passava o dia olhando, olhando os barquinhos na garrafa, barcos grandes também, aí fui me interessando, comecei a fazer e aprendi. Gostei, é uma terapia boa, passa o tempo, tu não te incomoda, tu não incomoda ninguém” (Artista 1).

Nessas organizações (presídios e cadeias), é sabido que uma das maneiras mais frequentes de os internos ocuparem seu tempo consiste na confecção de artesanatos, já que não costuma haver estruturas de ensino, tampouco de prática laboral. A manufatura de artesanatos parece constituir parte da cultura prisional, ocorrendo também em países diferentes do Brasil, como demonstram Blackbridge, MacDonald e Christianson (1988), Herschel (2004), Kornfeld (2006), Lèvy-Garboua e Montmarquette (2002), McDonald (2003) e Rangel (2007).

Quanto aos dedicados ao trabalho, enquanto que dois sujeitos desenvolveram a prática na Penitenciária A, um terceiro já o havia feito num presídio, onde atuava na limpeza e na preparação de alimentos. Por sua vez, dois dos habituados às leituras desenvolveram o comportamento de ler na Penitenciária, enquanto que os outros dois já vieram com tal prática instalada, desde outros estabelecimentos prisionais. Esse fato parece demonstrar que, mesmo não sendo obrigatórias, alguns indivíduos vão desenvolvendo essas práticas à medida em que se deparam com essas possibilidades.

Pelo relato dos sujeitos, de forma geral, percebe-se que houve variação quanto ao local em que ocorreram as novas aprendizagens e práticas. Os religiosos, por exemplo, passaram a dedicar-se às suas profissões de fé na Penitenciária A, após terem passado por presídios e experimentado períodos de intensas dificuldades pessoais. Por sua vez, os artistas, em sua maioria, já nos presídios iniciaram seus processos de aprendizagem para confeccionar as suas obras. A diferença entre esses dois extremos parece ocorrer em virtude de que, na dedicação ao artesanato, não são necessárias mudanças internas tão intensas para as suas práticas, como no caso dos religiosos. Além disso, assim que o indivíduo adentra numa prisão, costuma fazer parte da cultura prisional tais manufaturas, com as quais os dedicados obtêm diversos e imediatos ganhos, como será descrito mais adiante. No caso dos religiosos, a situação que enfrentavam consistia em problemáticas pessoais, agravadas pela pressão dos

regulamentos, além da própria cultura prisional, como destaca Goffman (2005). Nesse ambiente, o interno costuma ser visto como alguém inferior, errado e merecedor de desconfianças e desaprovações. Portanto, de alguma forma os dois grupos procuraram ajustar-se à realidade prisional, ainda que em locais e momentos diferentes.

3.2 ATRIBUIÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE QUEM LHES ENSINOU AS PRÁTICAS INUSITADAS OU PROVOCOU AS MUDANÇAS NO MODO DE FAZER

Pode ser observado, na Tabela 2, o conjunto das pessoas e das outras atribuições dos sujeitos sobre quem lhes ensinou ou contribuiu para que houvesse mudanças em suas práticas inusitadas. Os sujeitos religiosos, por exemplo, relatam que aprenderam com pastores e outros pregadores, por meio de contatos pessoais e por intermédio dos veículos de comunicação. Contudo, um deles atribui, com especial ênfase, à inspiração divina.

Tabela 2 - Síntese das informações relativas ao conjunto das pessoas e das outras atribuições dos sujeitos sobre quem lhes ensinou os comportamentos inusitados ou provocaram a mudança no modo de fazer

Sujeitos	Pessoas que ensinaram
Religioso 1	Inspiração Divina, manifestada na Bíblia, em outros livros, cursos e programas religiosos da mídia
Religioso 2	Pastor e demais religiosos. Na Penitenciária, um colega fez as vezes de pastor
Religioso 3	Pastor
Estudante 1	Colegas mais antigos que estudavam
Estudante 2	Iniciativa própria
Estudante 3	Iniciativa própria. Depois, professores da Escola Supletiva incentivaram
Estudante 4	Uma ex-coordenadora da Escola e o Padre Capelão da Penitenciária
Estudante 5	Iniciativa própria
Artista 1	Colegas da prisão, principalmente um irmão seu, preso também
Artista 2	Colegas da prisão, vendo e acompanhando seus trabalhos
Artista 3	Colegas da prisão, vendo e acompanhando seus trabalhos
Artista 4	Colegas da prisão
Artista 5	Um colega da prisão
Trabalhador 1	Colegas da prisão e um Gerente da Penitenciária
Trabalhador 2	Iniciativa própria
Trabalhador 3	Um colega que estava há mais tempo na prisão
Leitor 1	Iniciativa própria
Leitor 2	Colegas da prisão
Leitor 3	Iniciativa própria
Leitor 4	Um colega da prisão (de mais idade)

Na categoria dos estudantes, há diversidade nas respostas. Dos cinco sujeitos, três relatam que foi uma decisão própria. Dois deles apontam os profissionais da Escola Supletiva, um atribui a um colega mais antigo e, ainda outro, ao Padre Capelão da Penitenciária A.

Por sua vez, os artistas, todos, responderam que foram os colegas que ensinaram a realizar os trabalhos de artesanato e, como dito anteriormente, tal ocorreu nos estabelecimentos prisionais por onde passaram antes de seu ingresso na Penitenciária A. A verbalização do Artista 1 ilustra esse fenômeno:

“Quem me ensinou foi meu irmão, quando ele estava preso. E tinha também um pessoal que fazia, aí eu me juntei com aquele pessoal, fui morar num cubículo em que dois já faziam artesanato, faziam barcos para as exposições, para a Marejada que tem em Itajaí, sempre eles faziam barco pra Marejada. São sempre feitos 50 a 60 barcos e botam lá na exposição” (Artista 1).

Csikszentmihalyi (1995 e 1999) destaca o fenômeno criativo como algo que se inscreve na cultura e no meio social, cuja manifestação ocorre por intermédio da comunidade. Isso talvez explique o paradoxo de que, mesmo sendo a arte a atividade em que os praticantes na prisão mais visam o comércio e o ganho financeiro, os artistas estão também entre os que mais compartilham suas experiências e práticas.

Entre os dedicados ao trabalho, mais uma vez há unanimidade ao dizer que houve a influência dos colegas e, para um deles, ocorreu também a participação de um gerente da Penitenciária. Entre os argumentos utilizados pelos colegas mais antigos, estão: o trabalho como um passatempo e os possíveis ganhos em termos de benefícios e vantagens junto aos dirigentes do estabelecimento.

Por último, entre os apreciadores da leitura, metade deles aponta os ensinamentos, dicas e recomendações de presos mais antigos e, a outra metade, declara que foi uma iniciativa própria. Por parte dos dirigentes, ainda que não haja um estímulo direto, o comportamento de ler é aceito e incentivado. Tal fenômeno foi também verificado por Pérez Pulido e Sulé Duesa (2004), que constataram pouca discriminação nessa atividade (diferente de outras), além de pouca regulamentação. Do mesmo modo, para Guidéz (2001), os dirigentes incentivam a prática da leitura, tanto por ajudar a manter calmo o ambiente, quanto por contribuir para o retorno do sujeito para o meio social.

De forma predominante, os respondentes apontaram os colegas da prisão como os responsáveis pelo ensino das novas aprendizagens e práticas, fenômeno típico em organizações prisionais (DE MAEYER, 2006). No que se refere ao caráter inusitado das condutas, parece estar havendo o compartilhamento das aprendizagens e a sua inscrição na cultura e na coletividade, ao interagir com o grupo, como sugere Csikszentmihalyi (1995; 1999). Além disso, parece destacar-se também a tendência de compartilhar experiências, práticas, crenças e promover aprendizagens, peculiar às comunidades de prática (WENGER, 1998a). Nessas comunidades, as pessoas se juntam informalmente, compartilham objetivos e costumam tratar de temas específicos de forma apaixonada. Após ações dinamizadoras e de influência, novos membros são juntados ao grupo, no intuito de fortalecer a comunidade, onde novos conhecimentos e ações criativas são bem-vindos, sempre que em consonância com os objetivos almejados. De acordo com Wenger (1998a), para a comunidade ser bem-sucedida, ela precisa possuir uma identidade bem marcada e transitar para a vida de seus integrantes. A importância de pertencer a uma dessas comunidades sai da condição utilitária ou instrumental e torna-se também pessoal, daí o maior comprometimento por parte de seus membros para o desenvolvimento de seu grupo. Não é de se estranhar, pois, o interesse dos mais antigos de ensinar e de compartilhar as experiências com os novos integrantes da prisão.

Até mesmo os religiosos, os que menos teriam aprendido com seus colegas num primeiro momento, posteriormente passaram a compartilhar suas experiências, conhecimentos e a própria fé, atuando como pregadores junto aos pares:

“Eu tento, com meu proceder, com meu falar, mostrar que somente Deus pode preencher o vazio que está dentro de nós... Deus pode suprir as necessidades, pode enxugar as suas lágrimas” (Religioso 1).

“O meu objetivo é o de ganhar almas para Deus... Então eu me sinto alegre, aí tem mais uma, mais uma pessoa que consegui para vir me ajudar na obra de Deus” (Religioso 2).

Novamente, o conceito de comunidade de prática (WENGER, 1998a) é sugerido, pelo fazer coletivo, tentando atrair novos adeptos, no intuito de fortalecer-se como grupo. Neste caso, especificamente, refere-se à comunidade dos religiosos buscando fortalecimento e interagindo com uma comunidade maior, ou seja, com toda a população carcerária com quem mantêm algum contato. Em grande parte das manifestações dos religiosos, pode ser percebido um interesse em estender suas

convicções de fé e realizar trocas com os colegas, apesar das eventuais dificuldades, o que será abordado mais adiante.

3.3 TEMPO INVESTIDO NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS COMPORTAMENTOS OU PRÁTICAS INUSITADAS

Uma grande diversidade no tempo de aprendizagem dos comportamentos é observada na Tabela 3, variando de dois dias a seis anos. Além disso, seis dos pesquisados destacam que ainda estão em fase de desenvolvimento ou de contínuas mudanças em suas aprendizagens. Os religiosos, por exemplo, cujo tempo de aprendizado varia entre nove e dezoito meses, relatam que continuam em processo de desenvolvimento de suas práticas.

Tabela 3 - Síntese das informações referentes ao tempo investido na aprendizagem e desenvolvimento dos comportamentos ou práticas inusitadas

Sujeitos	Tempo aproximado
Religioso 1	Nove meses, mas ainda continua em processo de aprendizagem
Religioso 2	Dezoito meses, mas ainda continua em processo de aprendizagem
Religioso 3	Quinze meses, mas ainda continua em processo de aprendizagem
Estudante 1	Quatro semanas, na convivência com colegas que estudavam
Estudante 2	Duas semanas. Assim que decidiu estudar, passou a dedicar-se a isso
Estudante 3	Quatro semanas para entrar no ritmo dos estudos e das aulas
Estudante 4	Seis anos para estar no atual ritmo de dedicação
Estudante 5	Começou há um ano e ainda está adquirindo ritmo
Artista 1	Cinco semanas, para aprender a fazer um barco à velas
Artista 2	Cinco semanas, mas vem sempre aprendendo mais
Artista 3	Uma semana, para algumas obras. Outras, cinco meses
Artista 4	Uma semana, para aprender o básico. Depois disso, vem aperfeiçoando
Artista 5	Oito semanas, para aprender a fazer um barco à velas
Trabalhador 1	Dois dias de orientação e passou a trabalhar sozinho
Trabalhador 2	Quatro semanas. Procurou trabalhar assim que saiu da “fase inicial”
Trabalhador 3	Seis meses, após ter ficado esse tempo na Ala de Segurança Máxima
Leitor 1	Um ano, para aquisição da prática
Leitor 2	Um ano, para aquisição da prática
Leitor 3	Duas semanas, pois sempre gostou, ainda que praticasse com menor frequência
Leitor 4	Um ano, para aquisição da prática

Na categoria dos estudantes, observa-se a maior diversidade sobre o tempo investido, pois varia entre duas semanas a seis anos. Além disso, as respostas referem não apenas aprendizagem, mas também mudanças de atitudes perante a atividade. O

relato do Estudante 3 descreve o seu empenho para desenvolver um ritmo de estudos satisfatório:

“Fui pegando aos poucos, acho que demorou um mês, por aí... Eu estava há muito tempo sem estudar... parei de estudar quando tinha 15 anos de idade. Estou agora com 43 anos, então já faz um bom tempo” (Estudante 3).

Entre os artistas, cujo tempo de aprendizagem oscila entre uma e oito semanas, o tempo é definido, segundo eles, pelo tipo de obra a ser confeccionada. A categoria dos trabalhadores, com o tempo de desenvolvimento variando de dois dias a seis meses, parece ser a que mais depende da própria mudança de atitude, não importando tanto o período de aprendizagem, uma vez que as atividades são bastante simples.

Por sua vez, para os dedicados à leitura, o desenvolvimento da prática ocorreu entre duas semanas e um ano, sugerindo também que a mudança consistiu mais num processo interno para a aquisição do comportamento do que devido a ensinamentos de terceiros. O depoimento do Leitor 4 descreve a própria experiência:

“Antes da condenação eu já comecei a ler a Bíblia, depois da condenação eu continuei lendo a Bíblia, mas daí eu já procurei ler outras coisas, outros livros, outras revistas. Comecei a ler mesmo no final do ano passado, faz um ano. Eu queria ler mais, porém pra gente conseguir alguma coisa, pra ler um livro é difícil... Mas, assim como tudo, o livrinho que tem a gente vai lendo e vai ajudando bastante” (Leitor 4).

Apesar da diversidade dos tempos empregados na aprendizagem e desenvolvimento das novas práticas, é possível perceber que os artistas e trabalhadores utilizaram um tempo menor. Apesar do período necessário para aprender a realizar obras artesanais e alguns outros trabalhos, o tempo empregado pelos artistas aparenta ter sido relativamente curto, haja vista a tendência dos indivíduos de desenvolver práticas e ajustamentos que auxiliam a suportar o dia-a-dia (GOFFMAN, 2005). Por isso, essa suposta rapidez precisa também ser contextualizada (BROWN e DUGUID, 1991; LAVE e WENGER, 1991). Para esses autores, a aprendizagem refere-se a algo mais que a mera aquisição de conhecimento explícito e abstrato. Antes, consiste num processo social de construção de significados e de entendimentos. Ou seja, na situação em que essas pessoas vivem, levando em conta suas necessidades atuais, seus contextos acabam apresentando as características de comunidades de prática. Portanto, locais de trocas de experiências e informações sobre temas e ações de mútuos interesses (WENGER *et al.*, 2002).

A variedade dos diferentes tempos, bem como os relatos de que os processos de aprendizagem ainda estão acontecendo, parecem corroborar as idéias de Dewey (1980) e Postman e Weingartner (1974). Conforme esses autores, as aprendizagens podem ocorrer em qualquer tempo e lugar. Além disso, aprende-se com mais facilidade aquilo que é mobilizado e experimentado, principalmente quando envolve os órgãos do sentido. O aprendiz realiza um processamento de tudo o que lhe é oportunizado. Nesse sentido, o meio adquire uma importância muito grande, pois todas as informações provêm dele. De acordo com McLuhan (1969), o ambiente em que uma pessoa está inserida é crucial para a sua formação, pois é dele que todos os estímulos são oriundos. É por isso que o autor afirma que o próprio meio é a mensagem. Incluem-se aí as percepções, atitudes, sensibilidades e tudo o que se aprende a ver, sentir e avaliar. No caso da prisão, objetivando satisfazer alguma necessidade que os internos sentem em tal ambiente. Portanto, extrapolando o que os regulamentos e metas oficiais da organização prisional tentam prever ou manter sob controle. Para Marton *et al.* (1996), a aprendizagem ocorre a partir de algo exterior ao indivíduo e, para Gagné (1974), aprende-se interagindo com o ambiente externo, desenvolvendo habilidades, apreciações e raciocínios, e definindo aspirações, atitudes e valores que são a marca de uma pessoa. No caso dos sujeitos em estudo, o meio em que se encontram constituiu o *locus* que incrementou e consolidou suas práticas inusitadas.

3.4 ATRIBUIÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE AS PESSOAS QUE INFLUENCIARAM NA APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS INUSITADAS

Na Tabela 4 pode ser observada a síntese das manifestações dos sujeitos sobre quem teria influenciado na aprendizagem dos comportamentos inusitados. Uma vez mais, é notória a participação de indivíduos diretamente ligados às atividades diárias do sistema prisional (colegas da prisão, professores e funcionários), bem como a contribuição de pessoas que, sistematicamente, interagem com os reclusos do sistema (religiosos e familiares).

Entre os religiosos, há a influência de pastores, antes e após o encarceramento. Ocorre também um caso de intervenção de colegas para que o indivíduo mudasse sua vida. E, como descrito anteriormente, os religiosos trataram de ensinar depois suas práticas para os colegas, pois tal procedimento faz parte de suas convicções e maneiras de professar a fé.

Na categoria dos estudantes há uma diversificação maior, pois existe uma situação em que não houve influência, noutra houve a influência de colegas que incentivavam e também houve casos de colegas em estudo mais adiantado que serviram de modelo por terem conseguido passar no exame vestibular e ingressar na universidade. Além desses, dois respondentes destacam o incentivo de professores da Escola Supletiva.

Tabela 4 - Síntese das informações relativas às pessoas que tiveram maior influência para que ocorresse a aprendizagem das práticas inusitadas

Sujeitos	Pessoas que influenciaram positivamente na aprendizagem dos comportamentos
Religioso 1	Colegas da prisão e sua esposa O Pastor que dirigia sua igreja e, na Penitenciária, dois outros presos que faziam pregações religiosas Os pastores, na Penitenciária
Religioso 2	
Religioso 3	
Estudante 1	Colegas da prisão Ninguém influenciou Professores da Escola Supletiva Dois colegas da prisão que conseguiram entrar na Universidade Professores da Escola Supletiva
Estudante 2	
Estudante 3	
Estudante 4	
Estudante 5	
Artista 1	Colegas da prisão, inclusive um irmão dele, quando estiveram detidos juntos num Presídio Colegas da prisão Colegas da prisão Colegas da prisão Colegas da prisão
Artista 2	
Artista 3	
Artista 4	
Artista 5	
Trabalhador 1	Alguns funcionários vêm incentivando Alguns funcionários vêm incentivando Colegas da prisão
Trabalhador 2	
Trabalhador 3	
Leitor 1	Ninguém influenciou Presos mais antigos, que lhe diziam para manter a mente ocupada Ninguém influenciou Colegas da prisão e também sua família, que lhe envia livros
Leitor 2	
Leitor 3	
Leitor 4	

Quanto aos artistas, todos relataram a exclusiva influência dos próprios colegas de prisão. Por sua vez, o conjunto dos trabalhadores se diferencia, porque dois sujeitos relataram ter recebido a influência de servidores do sistema e, apenas um, destaca a influência de colegas. Por fim, uma situação equilibrada é percebida entre os leitores, pois metade afirma não ter recebido influências e a outra metade as atribui aos colegas da prisão.

Um dos leitores refere também a própria família como incentivadora, conforme pode ser verificado em seu relato:

“Os próprios colegas influenciaram. E a família também, porque a família manda muitas revistas para mim. Querem que eu leia e também que eu não fique pensando bobagens, para ter o que fazer, ter sempre uma leitura... E mandam folhas pra fazer artesanato também, a família é a minha salvação. Vou ficar devendo o resto da vida para a minha família” (Leitor 4).

O conjunto das informações acima parece fortalecer a idéia de comunidades de práticas, haja vista a influência de colegas, na maioria dos casos, no intercâmbio das novas ações e aprendizagens. Conforme Wenger (1998), o grupo tende a atrair novos adeptos, compartilhando experiências e informações, visando o seu fortalecimento. O conceito de prática significa fazer, mas não de forma isolada. Por isso, a idéia de a prática ser sempre uma prática social, nunca solitária. As ações, contextualizadas histórica e socialmente, dão estrutura e significado ao que é feito. No ambiente prisional, possivelmente não tenha sido por outra razão que os presos mais antigos procuraram compartilhar suas experiências e conhecimentos com os novatos, ou seja, procuraram fortalecer sua própria comunidade. O relato a seguir ilustra tal influência:

“Alguns presos mais velhos... Um deles disse: ‘Pô, rapaz, acorda! Tu estás perdendo tua família, a única coisa que tu tens, estás jogando fora, estás expulsando eles de ti, estás sendo grosso, ignorante`... O que me fez mudar foi o medo de perder a família, eu comecei a ver que só tinha eles, comecei a parar e a olhar. Acordei! Com a ajuda de Deus, com certeza, meu coração está em paz” (Religioso 1).

De acordo com Tremblay (2001), a presença de um líder ou animador é capaz de promover interesse e motivação para que os membros da comunidade se juntem e ajam de forma coletiva. Diferente dos modelos convencionais, esses grupos não seguem cronogramas rígidos e nem a objetivos pré-definidos. Contudo, compartilham preocupações, interesses, trocam experiências, conhecimentos e, continuamente, estendem, modificam e produzem significados. As experiências de outras pessoas podem também exercer influência nas percepções de auto-eficácia. Segundo Bandura (1986) e Shunk e Pajares (1991), trata-se do que chamam de experiências vicárias. Ainda que algumas vezes seja temporário o efeito da observação desses modelos, o grau de influência pode ser maior quando o sujeito sente significativa similaridade com essas pessoas que considera referências. Conforme Loche e Latham (2002), um líder pode incrementar as crenças de auto-eficácia investindo num adequado treinamento, proporcionando modelos e, por último, manifestando convicção sobre o êxito da pessoa,

por meio de comunicação persuasiva. Enfim, seja seguindo a um líder ou simplesmente observando a atuação de um preso mais antigo, os sujeitos reconhecem a influência de outras pessoas em suas práticas, principalmente dos próprios colegas de prisão. Nessas interações, houve não apenas aprendizado das práticas em questão, mas também mudanças pessoais com esses novos aprendizados e (re)significados. Para Berger e Luckmann (2004), é nos contatos com os outros significativos que se confirma a realidade da vida cotidiana e, de forma especial, a própria identidade dos sujeitos.

3.5 ATRIBUIÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE O GRAU DE INFLUÊNCIA DOS COLEGAS DA PRISÃO NAS APRENDIZAGENS OU MUDANÇAS

Confirmando o que foi verificado nas Tabelas 2 e 4 (quem ensinou e quem influenciou), os sujeitos relataram que os colegas de prisão tiveram significativa influência na aprendizagem ou mudanças nas práticas inusitadas, conforme pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5 - Síntese das atribuições dos sujeitos sobre o grau de influência dos pares na prática dos comportamentos inusitados

Sujeitos	O grau de influência dos pares na aprendizagem			
	Intensa	Média	Fraca	Inexistente
Religioso 1	X			
Religioso 2	X			
Religioso 3				X
Estudante 1	X			
Estudante 2				X
Estudante 3				X
Estudante 4	X			
Estudante 5		X		
Artista 1	X			
Artista 2	X			
Artista 3	X			
Artista 4	X			
Artista 5	X			
Trabalhador 1	X			
Trabalhador 2				X
Trabalhador 3	X			
Leitor 1	X			
Leitor 2	X			
Leitor 3				X
Leitor 4	X			

A despeito de cinco dos sujeitos terem afirmado que não houve influência de seus pares, 15 deles consideraram que existiu e de forma intensa. A categoria dos

estudantes foi a que apresentou maior divergência, pois, dos cinco sujeitos, dois manifestaram a inexistência e um classificou a influência como média.

No geral, a situação verificada sobre o grau de influência dos pares parece mais uma vez ilustrar o compartilhamento de experiências e de informações sobre temas e ações de mútuos interesses, próprios das comunidades de prática (WENGER *et al.*, 2002). Essas comunidades desenvolvem-se à revelia das organizações e de seus departamentos, mas com as interações de seus membros que, de modo informal, realizam trocas. De acordo com Sonnentag *et al.* (2004), esses intercâmbios são importantes para promover e agilizar o desenvolvimento de trabalhos complexos, além de procedimentos e de tecnologias. Wenger (1998) destaca que, com sua participação nessas comunidades sociais, o indivíduo constrói identidades em relação às mesmas. Ou seja, com suas participações, ele efetiva sua forma de pertencimento, além de moldar não apenas o que faz, mas também quem ele é na comunidade e como interpreta o que faz. Lesser e Stork (2001) acrescentam que, para atingir seus objetivos, as pessoas compartilham preocupações, interesses, trocam experiências e informações, buscando coesão entre indivíduos com as mesmas aspirações. Essa situação é ilustrada pelo relato a seguir:

“Um colega começou a pregar a palavra, ele tinha um pouquinho de experiência por causa do cargo dele. Quando foi embora, eu comecei a fazer... Ele pregava a palavra, mas dava oportunidade para mim também... Cheguei desviado e um outro colega religioso começou a falar de Deus pra mim, aí eu vi que estava precisando e resolvi aceitar. Ele regou a semente e nasceu o fruto” (Religioso 2).

O intercâmbio entre os pares na prisão pode também ser explicado por Axelrod (2000), que destaca a confiança mútua e o compartilhamento de valores e objetivos semelhantes. Para o autor, os indivíduos mudam seus comportamentos quando se sentem integrantes de uma rede de interesses comuns, pois costuma haver um aumento da confiança, o que facilita e promove as trocas de informações. Hall (2002) afirma que os padrões de relacionamento estão diretamente relacionados ao capital social desenvolvido pelo grupo. Para o autor, o capital social exerce importante papel no compartilhar de conhecimentos e está relacionado à delimitação da natureza, ao grau, às barreiras e aos benefícios que resultam do incremento da troca de conhecimento. Ou seja, com a ampliação do número de pessoas comprometidas com os objetivos do grupo e com o aprofundamento da coesão e da confiança, o grupo tende a fortalecer-se e, por

conta disso, a tendência é que seus objetivos sejam mais facilmente alcançados. O depoimento do Artista 1 ilustra o apoio obtido às criações artísticas, assim como demonstra a crítica a uma eventual dedicação maior (portanto, mal-vista pelos presos) ao trabalho:

“Eles sempre dizem: ‘Oh, ficou legal! Oh, foi tu quem fez?’ Tem gente até que não acredita, eles vêem o cara trabalhando o dia todo ali fora, aí tu faz um barco e eles: ‘Pô, mas tu tens tempo? Bah, como é que é?’. Eles vêem com bons olhos. Mas, criticam muito quando trabalhas fora, aí eles te vêem com outro olhar, de outro jeito: ‘Ah, tá carregando tijolo! Tá arrumando uma cama!’ ou por estar consertando um cubículo para eles morarem... E falam também: ‘É, gosta muito! Na rua, tu não querias fazer nada. Agora, aqui, tu queres tapar buraco, fazer cama’. Essas coisas, ele criticam mesmo. Mas a gente não dá bola, vai dar bola pra quê? Mas, sobre os barcos [artesanatos], eles não criticam, não” (Artista 1).

3.6 OCASIÕES EM QUE OCORREM OS COMPORTAMENTOS OU PRÁTICAS INUSITADAS

Os sujeitos relataram que procuram praticar suas ações inusitadas em quaisquer oportunidades que encontram, considerando as rotinas pessoais que lhes são prescritas, como pode ser verificado na Tabela 6. Convém ressaltar, ainda que as atividades possam ser consideradas desejáveis para uma eventual reabilitação social, não chega a ocorrer um franco incentivo para suas práticas. Como a maioria das outras organizações prisionais, as prioridades concentram-se nas ações de custódia e de segurança, objetivando preservar a rotina do estabelecimento (HOFFMANN, 1992; MORA, 2007; SCARFÓ, 2006). No caso dos religiosos, estudantes e trabalhadores, o que chegam a conseguir é autorização para permanecerem em suas ações, pois fazem parte da rotina prisional. Ainda assim, seguindo o que delimitam as normas e regras (e as nuances conforme os funcionários que estão no plantão do dia). Essa conformação às rotinas é descrita a seguir:

“A gente espera primeiramente acabar o jogo de futebol [no pátio], pois isso atrapalha muito. A pessoa vai até ali para meditar sobre as coisas de Deus, conversar com os colegas, mas não vai lá para ficar preocupado, nem para jogar bola ou ver televisão, pois são coisas que só atrapalham” (Religioso 2).

Tabela 6 - Síntese das informações relativas às ocasiões em que as práticas inusitadas costumam ser realizadas

Sujeitos	Ocasões em que as práticas ocorrem
Religioso 1	Em quaisquer intervalos entre as atividades da rotina prisional
Religioso 2	Em quaisquer intervalos entre as atividades da rotina prisional
Religioso 3	Nos sábados à noite, em estudos bíblicos e orações com os pastores e, nas outras noites, orações individuais, leituras e filmes bíblicos
Estudante 1	No período noturno, cujos intervalos são maiores e nos finais de semana, podendo ser o dia todo
Estudante 2	No horário das aulas. Além disso, após as aulas, entre 21:00 h e 23:00 h, nos finais de semana e feriados, bem como sempre que encontra qualquer outro tempo livre
Estudante 3	No próprio horário das aulas e após as mesmas, cerca de duas horas diárias
Estudante 4	No próprio horário das aulas e na cela, sempre que não está no pátio de sol ou trabalhando
Estudante 5	No próprio horário das aulas, de manhã, quando não tem trabalho e também após 18:00 h
Artista 1	Nos intervalos maiores, como à noite, após o expediente
Artista 2	Praticamente o dia todo, menos nas duas horas em que está no pátio de sol
Artista 3	Nos intervalos de trabalho, à noite e nos finais de semana
Artista 4	No intervalo do trabalho, entre 14:00 h e 16:30 h e após 21:00 h, até 01:00 h ou 02:00 h
Artista 5	Após o seu trabalho, na Cozinha: das 19:00 h até 21:30 h
Trabalhador 1	No horário de expediente: das 04:40 h até 08:00 h e das 13:00 h até 16:30 h
Trabalhador 2	No horário de expediente e outros, sempre que seja possível trabalhar
Trabalhador 3	No horário de expediente. À noite, faz artesanatos em sua cela
Leitor 1	Ao longo de todo o dia, menos no horário de pátio de sol, quando joga futebol e evita ler nessa ocasião
Leitor 2	Ao longo de todo o dia. Chega a dormir com o livro no lado
Leitor 3	Ao longo de todo o dia, está sempre lendo alguma coisa. Só interrompe para cuidar da higiene pessoal, alimentar-se e escrever
Leitor 4	Costuma ler durante a manhã, na cela, pois há mais silêncio nesse período

Por sua vez, os artistas e leitores têm suas atividades simplesmente “toleradas”, uma vez que não fazem parte das rotinas prescritas pela organização. Contudo, podem ser imediatamente suspensas, se houver a suspeita de que estejam servindo a finalidades outras que ameacem a rotina/segurança do estabelecimento, ou que esteja havendo alguma ilegalidade ou quebra das normas e regras estabelecidas. Não há, pois, um efetivo planejamento para as atividades, ainda que possam ser úteis como instrumentos de ressocialização, conforme Del Conde (2006), Gutiérrez (2000) e Rangel (2007). Tampouco, por contribuírem na promoção da auto-estima, na descoberta e desenvolvimento de novas potencialidades em si (CAMPOS, 2003; HERSHELL, 2004; MC DONALD, 2003), nem por dar vazão ao emocional e recuperar a autoconfiança dos

reclusos (KORNFELD, 1997) e nem por ocupar o tempo de forma mais sadia e proveitosa (DEL CONDE, 2006; HERSCHEL, 2004; MARTINEZ, 2005).

Os artistas e leitores procuram também manter-se ocupados com suas práticas nos intervalos de tempo que lhes são facultados, como pode ser percebido nos depoimentos:

“Faço nas horas em que eu não estou trabalhando no meu serviço. É mais à noite, de tardinha. E agora também, que eu não estou trabalhando, pois estamos com pouco trabalho na Oficina. O serviço está parado, então estou direto ali. Nesse mês, eu já tirei pra... só em ordenado, eu tirei pra mais de 120 contos, com a turma aí. Fiz vários cestos e bolsas pra garantir o meu disponível [dinheiro para a cantina] (Artista 3).

“Hoje em dia eu levanto, a primeira coisa que eu faço é pegar meu livro, que está do lado do meu travesseiro. Aí, dou uma lida, eu faço normal, levanto, faço minha higiene pessoal, tomo meu café, aí geralmente a gente não sai de manhã, só sai à tarde, para o pátio... Na hora do pátio, já estou procurando [com colegas] um outro livro pra ler ou uma revista” (Leitor 2).

Essas limitações e cerceamentos no que se refere ao horário reportam à ênfase dada à obediência e às disciplinas nas organizações prisionais, mais que à essência das ações, conforme descreve Foucault (2005). Caracteriza-se por uma coerção ininterrupta, constante, priorizando mais os processos da atividade do que seus resultados. A disciplina é exercida seguindo uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos. A tradição de priorizar a disciplina e os aspectos de segurança, em prejuízo da educação e da formação profissional, não ocorre somente em prisões do Brasil. De Maeyer (2006) e Rangel (2007) constataram tal prática em todas as partes do mundo, com raras exceções. Ainda assim, as atividades verificadas se caracterizam por ser bastante simples, repetitivas, identificadas prioritariamente com as exigências de segurança e não atendem, por exemplo, à demanda real do mercado de trabalho do mundo externo.

A ausência de estimulação direta às práticas suscita também que os sujeitos acabem buscando em seus pares os auxílios e apoios a fim de buscar satisfação às suas necessidades. Essas trocas parecem contribuir para que haja uma maior cooperação e disposição para atos de solidariedade, dadas as carências que a grande maioria parece sentir. Daí o compartilhamento de experiências e de conhecimentos e a própria busca de aprimoramento, peculiar às comunidades de prática (WENGER, 1998a).

Individualmente ou em grupo, os acontecimentos que o indivíduo vivencia, em seus diversos ambientes, contribuem para definir a pessoa que ele será, inclusive no que se refere ao desenvolvimento de suas habilidades, raciocínios, aspirações, atitudes e valores, conforme Gagné (1974). Os sujeitos dessa pesquisa, apesar do pouco espaço concedido às suas práticas, ainda de acordo com o último autor, podem estar encontrando motivação por duas importantes razões: um estado de alerta, com os centros nervosos ativados, o que os torna receptivos à estimulação externa; a outra razão consiste na vontade de realizar ou construir alguma coisa. Ou seja, a pessoa quer se sentir capaz de fazer algo e conseguir determinados resultados. Esses tipos de motivação, de ordem pessoal ou intrínseca, parecem contribuir para que os sujeitos suportem mais as dificuldades e os revezes encontrados no dia-a-dia. No entanto, considerando o número relativamente baixo de reclusos elegíveis para atuarem como sujeitos nessa pesquisa, pode-se também depreender que não é grande o número de pessoas que se dispõem a agir com motivação predominantemente pessoal. Pelo menos, de forma contínua e sistemática.

3.7 LOCAIS EM QUE OCORREM OS COMPORTAMENTOS OU PRÁTICAS INUSITADAS

Pode ser verificado, na Tabela 7, que a maioria das práticas são realizadas nas próprias celas dos sujeitos, por falta de outra alternativa, uma vez que as atividades são resultantes de escolhas pessoais e não fazem parte das rotinas obrigatórias do estabelecimento. Cabe esclarecer, a maioria dos indivíduos encontra-se no regime fechado, onde ficam abrigados nessas celas, que possuem cerca de nove metros quadrados e compartilham o local com outro preso. Além desses, há os que residem em alojamentos, como o da Cozinha, do Regime Semi-aberto e do chamado Regime Especial (presos que sofrem ameaças dos demais). Os três, com 50 m², aproximadamente, cada um. O primeiro, abriga 15 internos que trabalham na Cozinha, o segundo abriga cerca de 35 presos que se encontram no regime semi-aberto da Penitenciária e trabalham em serviços externos. O terceiro, destina-se a 25 presos que trabalham em outras atividades, consideradas também de “confiança” pelos dirigentes. Nos três alojamentos, os reclusos dormem em beliches e dispõem de uma mesa, no centro. Porém, procuram evitar seu uso, deixando-a livre para a sua principal função: local de refeições. Como não há outros móveis nesses ambientes, a cama do indivíduo

acaba sendo o principal recurso mobiliário para a realização das atividades, conforme o relato do Artista 3: “Eu faço lá na minha cama mesmo. É o único lugar em que o cara trabalha sossegado”. Os leitores, desprovidos de um local específico e de recursos que possam alinhar-se com suas ações, procuram adaptar-se ao que lhes esteja disponível, como pode ser verificado no depoimento que segue:

“Na própria cela, pois no pátio não tem condições. Sinto também a falta de um dicionário. Eu aprendi, além da leitura, aprendi que a gente tem que ter um dicionário... Eu pego o livro que está na minha cama, abro e começo a ler. Às vezes, quando não entendo alguma coisa, eu anoto. Anoto, porque tenho um colega de cela que tem um dicionário. Ele é muito dedicado em leituras e poesias, essas coisas assim. Eu também aprendo muito com ele ali, ele tem uma cabeça muito boa” (Leitor 4).

Tabela 7 - Síntese das informações referentes aos locais em que costumam ocorrer as práticas inusitadas

Sujeitos	Locais de ocorrência das práticas
Religioso 1	No pátio de sol, no alojamento e em quaisquer outros locais em que possa interagir com outras pessoas
Religioso 2	No pátio de sol e em quaisquer outros locais em que possa interagir com outras pessoas
Religioso 3	Na sala de reuniões e no alojamento em que dorme
Estudante 1	No alojamento, sobre sua cama e na sala de aulas
Estudante 2	No alojamento, sobre sua cama, na sala de aulas e também no pátio de sol
Estudante 3	No alojamento, sobre sua cama e na sala de aulas
Estudante 4	No alojamento, sobre sua cama e na sala de aulas
Estudante 5	No alojamento, sobre sua cama e na sala de aulas
Artista 1	Na cela
Artista 2	Na cela
Artista 3	No alojamento, sobre sua cama
Artista 4	Na cela
Artista 5	No alojamento da Cozinha, sobre uma mesa
Trabalhador 1	Na Cozinha, onde trabalha
Trabalhador 2	Nas obras, no pátio, onde houver qualquer trabalho
Trabalhador 3	Faz a faxina por todas as dependências, nas celas distribui a comida e, em sua cela e nos corredores, faz artesanato
Leitor 1	Na cela, geralmente deitado em sua cama
Leitor 2	Na cela, geralmente deitado em sua cama
Leitor 3	No alojamento, sobre sua cama ou na mesa
Leitor 4	Na cela, geralmente deitado em sua cama

Exceção quanto ao local ocorre com os religiosos e os trabalhadores. Os primeiros, não costumam professar sua fé de forma isolada. Deslocam-se de suas celas para realizar os contatos com pastores e demais colegas da prisão, uma vez que faz parte de sua prática a interação com as pessoas para ouvir pregações, divulgar as doutrinas,

rezar coletivamente, ler em grupo, trocar idéias e conhecimentos, discutir os assuntos religiosos e celebrar rituais. Como grande parte das ações que fazem parte das rotinas de uma organização prisional, nem sempre estão claras as razões pelas quais as mesmas acontecem. Os deslocamentos dos religiosos e dos demais sujeitos, por exemplo, podem estar servindo para os objetivos anunciados ou também para outros fins, não lícitos, ou não autorizados para aquele momento (DAMMER, 2000; GOFFMAN, 2005). Pelo relato dos sujeitos, parece ser essa a preocupação maior por parte dos responsáveis pela segurança do estabelecimento, uma vez que são eles que respondem pelos fatos que acontecem no ambiente. Por conta disso, nas situações de dúvida, os critérios e decisões dos responsáveis pela segurança acabam prevalecendo sobre quaisquer outros (THOMPSON, 2002).

Por sua vez, os trabalhadores atuam numa diversidade maior de locais, porque suas atividades laborativas ocorrem, em sua maioria, em ambientes diferentes daqueles em que estão alojados. Os trabalhadores parecem viver uma situação não menos dúbia que a dos religiosos, descritos anteriormente. Talvez, mais que eles, procuram criar mecanismos de ajustamentos (GOFFMAN, 2005) para melhor conviver no dia-a-dia da prisão, objetivando maior conforto, possibilidades de locomoção e outras vantagens que amenizem a sua estadia no local, conforme pode ser verificado neste recorte de fala: “Eu, estou trabalhando aqui... Pô, o cara vê o visual e vê a lua. Pego sol todos os dias. Para o preso, não tem coisa melhor. Agora, se o cara está lá dentro, fechado, já era!” (Trabalhador 1).

A problemática enfrentada quanto aos locais para a prática das atividades parece confirmar a situação descrita na seção anterior, que se reportou às ocasiões em que os comportamentos ocorrem. Assim como não há uma estrutura que facilite a realização, não existe também a oferta de um espaço físico apropriado para que os indivíduos aprendam e pratiquem suas ações. Além disso, as aprendizagens e práticas não são efetuadas de forma planejada ou sob o comando dos dirigentes da organização. Desenvolvem-se de maneira informal, em que os próprios internos definem o que, como e quem vai aprender e realizar. Enfim, pela descrição dos sujeitos pesquisados, não há, oficialmente, oferta de local adequado para que se dediquem às suas atividades. Naturalmente, ocorre exceção com relação aos dedicados ao trabalho, uma vez que estes efetuam suas práticas nos diferentes locais em que são designados a desenvolverem suas tarefas.

3.8 RECURSOS UTILIZADOS NAS PRÁTICAS INUSITADAS

Uma diversidade significativa de recursos pode ser verificada na Tabela 8. Todavia, grande parte desses recursos não é concedida aos presos pela via do caminho oficial, o que os mobiliza, muitas vezes, a recorrerem outras alternativas.

Tabela 8 - Síntese das informações relativas aos recursos utilizados nas práticas inusitadas

Sujeitos	Recursos utilizados nas práticas
Religioso 1	Bíblia, hinários, violão e alguns livros de estudo
Religioso 2	Bíblia, folhas com hinos e programas de rádio
Religioso 3	Bíblia, livros religiosos e panfletos
Estudante 1	Livros, apostilas, cadernos, canetas, lápis, borrachas e a ajuda dos professores
Estudante 2	Apostilas, livros didáticos, cadernos, lápis, borrachas, canetas, além dos recursos ambientais como a cama, ventilador e lâmpada extra
Estudante 3	Apostilas, livros didáticos, cadernos, lápis, borrachas, canetas, além dos recursos ambientais como a cama e lâmpada extra
Estudante 4	Apostilas, livros didáticos, cadernos, lápis, borrachas, canetas, além dos recursos ambientais como a cama
Estudante 5	Canetas, lápis, borrachas, cadernos e a Bíblia
Artista 1	Papelão, camurça, cola, linha, palito de churrasco, lâmina, caco de vidro etc.
Artista 2	Papel laminado, lâmina, cola, papel-veludo, linha etc.
Artista 3	Fôrma de tábua com preguinhos, cola, papel de revista, palitos de fósforo e de picolé, papelão, cordão e linhas
Artista 4	Papel laminado, madeira, lixa, papelão, cola, linha, cartolina, camurça, lápis, borracha, canetas, lâmina, régua e palitos de madeira
Artista 5	Revistas, jornais, régua, lâmina, cola etc.
Trabalhador 1	Equipamentos e materiais para cozinhar e para fazer faxina
Trabalhador 2	Ferramentas para trabalhos de construção e de limpeza, carro de mão e quaisquer outros materiais, como retalhos de tecido e de papel
Trabalhador 3	Materiais de limpeza e o carro de transportar alimentos, no trabalho básico. No artesanato, papel, lâmina, lixa, palitos, cola, laminados etc.
Leitor 1	Além do próprio livro que lê, costuma fazer anotações num caderno e utilizar-se de dicionário para compreender o texto e aprender novos vocábulos
Leitor 2	Os próprios livros
Leitor 3	Dicionário, quando necessário
Leitor 4	Os próprios livros e o marcador de página

Os dedicados à religião afirmam que obtêm do que precisam junto aos líderes religiosos que costumam freqüentar o estabelecimento para as suas práticas. Os estudantes, têm acesso a apostilas, livros, cadernos, canetas e outros materiais didáticos, frutos de doações de terceiros, em sua maioria. Os professores, são cedidos pela

Secretaria Estadual de Educação. Os recursos mobiliários para as atividades limitam-se, principalmente, à própria cama do indivíduo. Da mesma forma, os artistas criam suas obras utilizando-se de matérias-primas oriundas de doações, de sucatas ou de adaptações, inclusive no que se refere às ferramentas utilizadas. Os leitores, em sua maioria, tomam emprestados os livros que foram doados à Biblioteca da Penitenciária. Eventualmente, recebem livros de familiares e costumam também efetuar permutas e empréstimos desse material junto a outros presos. Por sua vez, os trabalhadores realizam suas funções básicas com o próprio ferramental cedido pela organização, já que é para a mesma que efetuam seus serviços.

De acordo com Ocaña (1997), para que ocorra inovação, é necessário que se desenvolva habilidade para o uso ótimo dos recursos e capacidade mental para redefinir funções e usos. Trata-se da arte de transformar algo noutra coisa, mudando e acrescentando novos papéis. Entretanto, no caso da prisão, nem sempre o acesso e a manutenção desses materiais são bem vistos por parte dos funcionários. Eventualmente, podem mesmo constituir uma quebra das normas e regras, como a confecção e posse de estiletes, ainda que tenham sido criados para serem utilizados, *a priori*, no artesanato. Para Goffman (2005), os internos realizam adaptações e substituições, que consistem na manufatura de objetos disponíveis para outros fins, que não aqueles oficialmente planejados. Com isso, conseguem modificar as condições de vida previstas para eles. O relato a seguir exemplifica tal adaptação criativa:

“A gente trabalha mais com ela solta [lâmina de aparelho de barbear] e às vezes coloca uns cabinhos nela. São dois, às vezes dois palitos de picolé; a gente coloca e faz tipo um serrotoinho... Os agentes prisionais tiram, eles não deixam, dizem que não pode, falam que aquilo é pra gente se cortar, essas coisas” (Artista 2).

Mais um exemplo de adaptação criativa é apresentado por outro sujeito dedicado às artes, que aproveita materiais e peças que antes possuíam outra finalidade:

“Madeira, laminado, palito, essas coisas assim. Tem uma pecinha de isqueiro, que a gente usa para puxar aquela corda para descer a âncora [do barco]. A gente faz um monte de coisas com pecinhas de isqueiro. Tem também aquela molinha, que é para fazer a antena do PX do barco, vai um monte de coisa... Aquela pecinha de cima, da proteção do isqueiro, serve para fazer uma faquinha, uma navalhazinha para poder cortar, porque lâmina é frágil, ela quebra, então tu tens que ter sempre uma coisinha mais forte” (Artista 1).

Pode ser verificada, conforme o relato dos sujeitos, a falta de apoio oficial por parte dos gestores da organização, ainda que as aprendizagens e práticas possam ser consideradas facilitadoras e úteis para a reinserção dos presos na sociedade. Um outro depoimento do Artista 1 denota tal ausência e evidencia o potencial produtivo: “tendo material e tempo eu faço, faço bastante, faço uns quatro ou cinco barquinhos por semana. E ainda de vez em quando eu costuro bola também, quando dá” (Artista 1). Nas prisões, além da prioridade que costuma ser dada à prática das disciplinas (FOUCAULT, 2005), podem também ocorrer conflitos com relação aos próprios objetivos oficiais, se custódia ou reabilitação, cada um deles com seus próprios defensores. Nesse caso, pode não ficar claro quem pode falar em nome da organização (GOFFMAN, 2005). De acordo com Perrow (1999), para compreender a organização, é necessário identificar os objetivos efetivamente buscados, os que são praticados no dia-a-dia. Além disso, conforme a natureza da matéria-prima, a tecnologia empregada pode requerer maiores ou menores inovações ou rotinas. Porém, assegura Perrow (1967), quando se trata de seres humanos e suas interações, as exceções são freqüentes, pois há menos condições de prever os fenômenos que podem advir. Deixa-se de lado os procedimentos padrozinados, uma vez que são necessários processos inovadores, além da presença de intuição, inspiração e criatividade.

3.9 OBJETIVOS DAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS INUSITADAS

Quanto aos objetivos das aprendizagens e práticas, apresentados na Tabela 9, há diferentes conjuntos de objetivos que foram mencionados pela maioria dos sujeitos.

O conjunto de respostas com maior incidência diz respeito à criação de formas para os presos obterem algum tipo de satisfação e tornar mais ameno o ambiente em que vivem. Assim, procuram passar o tempo ocupados com as atividades, diminuir o estresse, fazer algo de que gostam e obter privilégios e reconhecimentos, conforme pode ser verificado pelo depoimento: “eu trabalho mais pra passar o tempo, não precisar depender dos outros, não precisar pedir nada para os outros e também pra mostrar para as pessoas que a gente tem condições de mudar” (Trabalhador 3).

O segundo conjunto de objetivos refere-se às modificações que os indivíduos vêm efetuando em suas vidas, seja nos planos espiritual, intelectual e social e para a própria satisfação, de uma forma geral. Para tanto, constata-se dedicação a uma nova vivência religiosa, o investimento de tempo nos estudos e em uma nova prática

profissional, a busca de conhecimentos e de informações, além do reconhecimento de uma nova identidade. A manifestação do estudante a seguir exemplifica algumas dessas intenções:

“Meu objetivo, ao estudar, é procurar um emprego melhor lá fora, lá não tá muito fácil. E também pra ter uma boa educação, poder passar isso para as outras pessoas também, para serem mais humanas umas com as outras... E procurar não errar mais na vida, não cair de novo num lugar desses, sofrer um monte aí, longe da família, das pessoas que a gente ama” (Estudante 3).

Tabela 9 - Síntese das informações sobre os objetivos das práticas inusitadas

Sujeitos	Objetivos das práticas
Religioso 1	Atender à convicção pessoal de que é sua missão pregar a palavra de Deus
Religioso 2	Atender à convicção pessoal de que é sua missão pregar a palavra de Deus e trazer outras pessoas para a prática religiosa. Além disso, com tal pregação, obter de Deus a bênção para sua família
Religioso 3	Não cometer mais crimes e evitar novas prisões
Estudante 1	Obter realização pessoal e facilitar a conquista de um emprego. Além disso, ocupar seu tempo de forma proveitosa enquanto estiver cumprindo pena
Estudante 2	Obter formação pessoal, adquirir escolaridade (diplomas) e ocupar o tempo disponível
Estudante 3	Preparar-se para conseguir um emprego melhor, uma boa educação e evitar erros futuros
Estudante 4	Preparar-se para ter um emprego melhor, de preferência lecionar na faculdade. Além disso, gosta e tem satisfação em estudar
Estudante 5	Aprender, ser alguém na vida, ter um emprego melhor, saber ler e escrever
Artista 1	Desenvolver um passatempo. É também uma forma de criar recursos para adquirir os produtos vendidos na cantina, além de ser uma alternativa de trabalho para quando sair da prisão
Artista 2	Ganhar dinheiro para comprar material de higiene, cigarros e alimentos, além de diminuir a tensão
Artista 3	Manter-se ocupado, passatempo, cuidar de seu comportamento e ganhar dinheiro
Artista 4	Conseguir dinheiro para comprar mantimentos na cantina, passatempo e distração
Artista 5	Fazer algo de que gosta. Passatempo, melhorar a cabeça, é uma terapia
Trabalhador 1	Obter reconhecimento, ser olhado pela Direção, movimentar-se, ter a sensação de liberdade
Trabalhador 2	Facilitar a obtenção dos benefícios jurídicos, conquistar a confiança da Direção, distrair-se, obter saúde e aprender mais
Trabalhador 3	Passar o tempo, ter mais autonomia e mostrar que tem condições de mudar
Leitor 1	Adquirir mais conhecimentos, ocupar a mente, entreter-se, aproveitar melhor o tempo, trocar idéias com colegas mais esclarecidos, evitar a “manipulação da TV” e conhecer mais palavras
Leitor 2	Lazer, “fuga” do lugar, passatempo, aprender a conviver com outras pessoas e tirar lições para a vida
Leitor 3	Aprender mais e adquirir conhecimento. Não parar no tempo, evoluir. Amenizar o estresse e “sair” do sistema prisional
Leitor 4	“Abrir a mente e os horizontes” e ver o mundo de forma diferente. Ter mais alternativas para a vida

Um terceiro conjunto de objetivos está voltado para a aquisição de recursos a fim de atender as necessidades e desejos do dia-a-dia. É o caso dos artistas que, com suas produções, almejam também ganhar dinheiro e realizar negócios, adquirindo o que julgam prioritário. Tais finalidades diferem das apresentadas pelos religiosos, por exemplo, que destacam as mudanças que vêm efetivando em suas vidas no plano espiritual e a sua missão de pregar, compartilhando os ensinamentos e as convicções religiosas. Contudo, tais diferenças nem sempre são tão efetivas, na prática. De acordo com Pulakos, Arad, Donovan, e Plamondon (2000), aprender consiste num momento especial de adaptação. Quando aprendem a desempenhar novas tarefas, muitas vezes as pessoas passam também por mudanças, até mesmo nos seus estados cognitivo, motivacional e emocional, alterando inclusive os papéis que desempenham. Tudo isso, sem precisar interromper as atividades cotidianas, cujos encaminhamentos nem sempre dependem exclusivamente dos atores envolvidos. Enfim, mesmo que as pessoas aprendam novas ações visando atender a necessidades do dia-a-dia, ocorrem também processos de adaptação e mudanças em outras esferas de suas vidas.

Sonnentag *et al.* (2004) destacam que as atividades de desenvolvimento informal envolvem ações pouco estruturadas, com aprendizagens até mesmo incidentais, que poderão ser úteis em situações futuras, como na aquisição de conhecimentos, habilidades e comportamentos. A prática voluntária de leituras é uma dessas atividades que podem vir a trazer ganhos posteriores. Dados os escassos recursos e alternativas, a maioria dos tipos de aprendizagens acabam sendo aproveitados pelos reclusos, de alguma maneira. Mesmo aquilo que é aprendido, numa primeira análise, para atender a necessidades contemporâneas, poderá ser utilizado em ocasiões futuras, pois o processo de socialização continua, ininterruptamente, consoante o ambiente em que a pessoa se encontra. Mais que isso, o simples fato de estar convivendo com outras pessoas implica participar de modificações da realidade objetiva (BERGER e LUCKMAN, 2004).

De acordo com Wenger (1998a), viver é estar em contínuo engajamento em empreendimentos dos mais diversos tipos, desde a sobrevivência física até a busca dos mais elevados prazeres. Para o autor, é atuando em um contexto histórico e social que se dá estrutura e significado ao que se faz. Daí a prática ser sempre uma prática social. No interior de uma organização prisional não é diferente. Pelos dados apresentados pelos sujeitos, as aprendizagens ocorrem e, na maioria das vezes, com a intervenção dos colegas. Ainda conforme Wenger (1998a), aprendizado é também participação. Refere-se a processos de interação ativa em comunidades sociais, nas quais o indivíduo

constrói identidades. Ou seja, por meio da participação e do próprio pertencimento, a pessoa molda não apenas o que faz, mas também quem ela é e como interpreta o que faz.

Goffman (2005) destaca a recorrência a mecanismos que os internos utilizam para enfrentar as dificuldades do dia-a-dia no estabelecimento e obter algum tipo de satisfação. Nesse sentido, tanto podem ocorrer os chamados ajustamentos primários, quanto os secundários. No primeiro caso, os internos mantêm uma postura de colaboração com os dirigentes da organização, possuem condutas que não ameaçam a rotina prisional e apresentam comportamentos que se coadunam com o que deles é esperado. De forma geral e, principalmente os trabalhadores, os sujeitos pesquisados apresentam tais comportamentos. Ainda que suas ações ocorram de maneira informal, são consideradas legais, não infringindo leis e regulamentos. O outro tipo de mecanismo desenvolvido refere-se aos ajustamentos secundários, práticas que também não chegam a ameaçar a equipe dirigente. Nesse caso, o indivíduo utiliza de meios não autorizados ou ilícitos para obter satisfações permitidas, ou utiliza de meios lícitos para obter satisfações proibidas. Parece ser este o caso dos artistas que confeccionam ferramentas proibidas, ainda que com a finalidade de fazer artesanato. Esse assunto será retomado mais adiante, na discussão a respeito da influência do regime disciplinar sobre os comportamentos inusitados.

Com o desenvolvimento das novas tarefas e, conseqüentemente, com o desempenho de novos papéis, os sujeitos pesquisados parecem remodelar suas identidades em seu contexto social. A manifestação do Leitor 2 exemplifica a busca e a (re)construção da própria identidade, ao descrever a sua convivência com a leitura e os diferentes objetivos de sua prática:

“É uma fuga, um passatempo. Eu aprendo muito com qualquer tipo de leitura, sempre se tira lições de alguma coisa, se tira proveito. A fuga que eu falo, é como se o cara saísse desse lugar. Quando você está entretido ali, naquele livro, você não está aqui dentro, preso. Seu corpo está, mas sua mente está longe, você está viajando, está entretido. Essa fuga permite ao cara enfrentar isso aí... Se o cara ficar com a mente 24 horas só aqui dentro, ficar olhando para aquela janela, ou em volta, naquela cela em que o cara está, com aquela grade ali... Olha, o cara pira! Quando eu sair para a rua, não vou viver só no meio da malandragem, no meio de ladrão. Vou conviver no meio de outras pessoas, eu não vou poder ter essas idéias, essas conversas que têm aqui dentro da cadeia. Vou ter que estar atualizado, vou ter que saber alguma coisa. Então, isso aí me ajuda, a leitura ajuda a me expressar, a falar” (Leitor 2).

Independente de estarem obtendo ou não algum tipo de recurso, vantagem, abrandamento, conforto, apoio ou reconhecimento na prática de suas ações, os sujeitos participam do mundo social. E cada um deles representa dois tipos de papéis: o primeiro, refere-se ao que o indivíduo atribui a si mesmo. O segundo, articulado conforme o que o meio espera dele. De acordo com Berger e Luckmann (2004), o desafio de cada um consiste em harmonizar o sentido que dá à sua biografia, com o sentido que a sociedade lhe atribui. A identidade, elemento crucial da realidade subjetiva, encontra-se numa relação dialética com a sociedade. Essa identidade, ainda que com tendências duradouras, é mantida, modificada e remodelada pelas relações sociais que o sujeito estabelece ao longo de sua vida.

3.10 O QUE FACILITA A OCORRÊNCIA DAS APRENDIZAGENS DOS COMPORTAMENTOS INUSITADOS

Há um conjunto diversificado de fatores que os sujeitos atribuem como facilitadores de suas aprendizagens e práticas, conforme pode ser constatado na Tabela 10. Contudo, parece haver certa ligação entre esses fatores que quase sempre possui, como nexos, a própria situação de aprisionamento. Ainda assim, as respostas podem ser classificadas em quatro subconjuntos, para efeito de verificação: aspectos ambientais (condições físicas e legais), aspectos sociais (interação com outras pessoas), aspectos individuais (ganhos pessoais referentes à satisfação, ao reconhecimento e ao autodesenvolvimento) e aspectos de recursos (materiais, *know how* e outras vantagens).

As respostas que predominam são as de ordem ambiental, ou seja, as próprias características do estabelecimento prisional e suas decorrências facilitam as aprendizagens e práticas, conforme relataram os sujeitos. A exceção cabe aos religiosos que, de forma unânime, destacaram razões pessoais e sociais como incentivadoras para suas atividades. Os artistas e os trabalhadores situam-se numa posição intermediária. Porém, a maioria dos estudantes e os leitores, todos, atribuíram a facilitação a fatores ambientais. Exemplo de aproveitamento do tempo para o estudo pode ser constatado por meio do depoimento do Estudante 5: “O professor incentiva bastante a estudar, eu também gosto muito de estudar... E ter tempo para estudar é muito bom”. Os artistas, por sua vez, elegeram os recursos obtidos como os principais facilitadores de suas práticas. Esses recursos são de ordem financeira e destinam-se, principalmente, para adquirir produtos de uso no cotidiano da prisão.

O fato de os sujeitos disporem de considerável tempo para se dedicar em suas atividades, aliado ao pequeno leque de possibilidades para outras ações e à busca de algum conforto para amenizar seu dia-a-dia, parece facilitar suas práticas. Exemplo disso pode ser verificado na verbalização que segue:

“Quando eu não tenho um novo livro pra ler, eu... não tá legal, o dia não tá legal, entendeu? Se não tem outra coisa pra ler, eu vou lá e pego um livro que já li duas ou três vezes, mas eu vou lá e leio de novo, só pra manter a mente ocupada. Se o livro é bom mesmo, a gente lê mais de uma vez” (Leitor 2).

Tabela 10 - Síntese das informações sobre o que facilita a ocorrência das aprendizagens das práticas inusitadas

Sujeitos	O que facilita a ocorrência das aprendizagens
Religioso 1	O próprio esforço e interesse das pessoas para participar da atividade religiosa
Religioso 2	O próprio esforço e ânimo para convidar as pessoas a voltarem-se para a prática religiosa
Religioso 3	O Interesse em dialogar com a família, o desenvolvimento dos aspectos morais e as discussões para a obtenção de respostas
Estudante 1	A satisfação em poder ajudar pessoas que não são alfabetizadas e o exemplo dos colegas que conseguiram êxito nos estudos
Estudante 2	O local em que trabalha na Penitenciária, com mais opções, o tempo disponível e a privacidade
Estudante 3	A existência das aulas e a disponibilidade dos professores
Estudante 4	A vontade de ocupar o tempo e evitar as conversas inúteis
Estudante 5	O incentivo dos professores, o tempo disponível e o gostar de estudar
Artista 1	O apoio dado pelo setor de Serviço Social para conseguir o material
Artista 2	O reconhecimento dos colegas, que apóiam e elogiam seu trabalho
Artista 3	O ganho financeiro, o passatempo em si e o “desestresse”
Artista 4	A satisfação de uma vontade sua, o passatempo e a necessidade de adquirir os produtos da cantina
Artista 5	A venda e o ganho de dinheiro para comprar mantimentos na cantina
Trabalhador 1	A elevação da auto-estima, a auto-valorização e o preparo para a vida em liberdade
Trabalhador 2	O apoio do chefe, a obtenção do respeito dos outros, a detecção de trabalhos a realizar e o gosto pelos trabalhos mais pesados
Trabalhador 3	Os ganhos obtidos com tal prática, principalmente as ajudas da Direção
Leitor 1	A falta de opção do que fazer, a ociosidade e a curiosidade para adquirir mais conhecimentos
Leitor 2	A necessidade de manter a mente ocupada, a instalação do hábito e o excesso de tempo ocioso
Leitor 3	O enorme tempo disponível e, atualmente, suas limitações físicas por conta de um tiro que levou na perna
Leitor 4	O gosto que desenvolveu, o fato de ser um passatempo e saber da importância do novo hábito

Os processos de aprendizagens aos quais as pessoas se dedicam possuem também suas marcas e conteúdos simbólicos (BERGER e LUCKMAN, 2004). Além disso, nos contatos com os demais, há outros tipos de buscas pessoais. Dentre elas, o reconhecimento e a participação no grupo, uma vez que o aprendizado é também participação social (WENGER, 1998a). Conforme González Rey e Gómez (2005), no espaço social já existente, o indivíduo reconstrói-se como sujeito, de forma singular. Ou seja, ele se diferencia, participa, deixa de ser um “igual”, reconstrói sua própria identidade. A manifestação a seguir parece ilustrar esse processo:

“Eu me sinto super-feliz quando eu posso escrever uma cartinha para alguém, assim, que não sabe escrever. Até mesmo aqueles que estão iniciando na escola, querem tirar dúvidas comigo. Então, é um mínimo, mas ajuda a passar a mão no ego da gente, na auto-estima, poder ajudar os companheiros com o estudo... E têm os sonhos também, quero alcançar objetivos, como falei dos L., G. e J. [presos mais antigos que, estudando na Penitenciária, chegaram à Universidade], que são exemplos, os exemplos deles, pelo caminho deles eu também quero seguir” (Estudante 1).

De acordo com Berger e Luckmann, (2004), o processo de socialização de uma pessoa nunca termina. Ao longo da vida, o indivíduo interioriza “submundos institucionais”, junto com componentes normativos, afetivos e cognoscitivos. Enfim, é nos contatos com os outros significativos que o indivíduo confirma sua identidade. No caso dos sujeitos pesquisados, ao deparar-se com esses componentes, os mesmos parecem encontrar motivação ainda maior para prosseguirem com suas atividades e, por consequência, essas práticas acabam atuando como facilitadoras (motivadoras) dos processos de aprendizagem e da continuidade dos comportamentos, numa espécie de círculo retroalimentador.

3.11 O QUE DIFICULTA A OCORRÊNCIA DAS APRENDIZAGENS DOS COMPORTAMENTOS INUSITADOS

Se os fatores ambientais da prisão (características físicas e os regulamentos) estão entre os que mais facilitam, paradoxalmente os mesmos estão entre os que mais dificultam a ocorrência das aprendizagens e práticas, conforme os sujeitos responderam. Na Tabela 11 pode ser verificado que a maioria apontou as limitações físicas (incluindo as restrições de locomoção), os ruídos, a falta de mobiliário e, em alguns casos, o

conjunto de normas e regras como inibidores de suas práticas. Aliada a isso, foi também destacada a precariedade de recursos, seja a falta de material, seja a de equipamentos. A influência de pessoas ficou numa categoria intermediária e nenhum dos respondentes apontou suas características pessoais como inibidoras das ações e aprendizagens em estudo. O depoimento do Artista 3 revela a peculiaridade com que desenvolve suas práticas e, mesmo assim, o próprio ânimo, a despeito da precariedade das condições disponíveis:

“Não, não tem nada que atrapalha, só se o cara não tiver vontade de fazer. Nosso trabalho ali, é livre. Mas, às vezes falta algum material. E a gente aqui não pode, não pode... o preso não tem direito a muita coisa, tudo tem que ser devagarinho...” (Artista 3).

Tabela 11 - Síntese das informações sobre o que dificulta a ocorrência das aprendizagens das práticas inusitadas

Sujeitos	O que dificulta a ocorrência das aprendizagens
Religioso 1	A crítica e a chacota de alguns colegas, além das tentativas de atrapalhar, por meio de zombarias e brincadeiras
Religioso 2	A agitação do jogo de futebol no pátio e a impaciência de alguns participantes
Religioso 3	A falta de privacidade, o barulho e as conversas inúteis no alojamento
Estudante 1	A crítica de alguns colegas, a falta de apoio à Escola Supletiva, as normas e regras que limitam as atividades, a falta de material de estudo adequado e a falta de apoio por parte de alguns funcionários
Estudante 2	A escassez de aulas e a coordenação da Escola, de uma forma geral
Estudante 3	O barulho no alojamento
Estudante 4	A falta de material adequado, a pressão do ambiente prisional como um todo e a falta de empenho do pessoal do “CEJA”
Estudante 5	Nada atrapalha
Artista 1	A falta de um espaço apropriado e a proibição do uso de alguns tipos de ferramentas
Artista 2	A tensão pela possibilidade de ser transferido de Penitenciária e a falta de ferramentas e de materiais apropriados
Artista 3	Falta de matéria-prima
Artista 4	Falta de matéria-prima e de equipamentos adequados
Artista 5	O horário, por ser limitado
Trabalhador 1	Nada dificulta
Trabalhador 2	A inexistência de trabalho e a chuva
Trabalhador 3	A falta de material, a ausência de um local adequado para fazer o artesanato e as proibições quanto ao material para a sua confecção
Leitor 1	A escassez de opções de livros
Leitor 2	O barulho e as interrupções causadas por colegas, quando o chamam, na janela
Leitor 3	A dificuldade de acesso aos livros e o limitado espaço físico para ler, considerando a aglomeração de muitas pessoas ao mesmo tempo
Leitor 4	A falta de um dicionário; o barulho; o parceiro de cela, que lê pouco e uma sala mais apropriada

A ausência de respostas que indiquem as próprias características como inibidoras encontra explicação, provavelmente, no fato de que se tratam de iniciativas pessoais, sem qualquer fator que obrigue ou determine a sua efetivação, afora as razões de cada um. Além dessa motivação pessoal, há outros mecanismos psicológicos que interferem na aprendizagem e na modificação do comportamento. Um dos principais desses mecanismos refere-se às percepções ou crenças de auto-eficácia, conforme Bandura (1986), ao discorrer a respeito dos fatores que podem contribuir para os processos de aprendizagem.

As percepções de auto-eficácia, de acordo com Bandura (1986; 1989; 1993), dizem respeito às crenças pessoais e expectativas sobre a própria capacidade de realizar as ações necessárias para alcançar determinados resultados. Ou seja, abrangem as percepções sobre a própria inteligência, habilidades, conhecimentos etc. Nesse caso, nem é tão necessário que a pessoa disponha de tais capacidades, mas é imprescindível que ela acredite que as possua. Se forem efetivamente fortes essas crenças, mais intensos e duradouros serão os esforços dedicados às ações, pois o indivíduo visualiza o sucesso de sua empreitada, o que contribui na construção cognitiva de ações eficazes.

O fato de os sujeitos religiosos não apontarem a falta de recursos e sim a falta de privacidade e as reações críticas de colegas como inibidoras, parece corroborar as assertivas sobre auto-eficácia, uma vez que se mantêm ativos em suas práticas. Seus ganhos sugerem ser de ordem pessoal, nem sempre visíveis e palpáveis, o que suscita uma forte convicção de que os resultados que buscam são possíveis. O depoimento do Religioso 3 parece ilustrar essa situação desafiadora:

“O alojamento, com 20 homens, atrapalha... som alto, alguns jogando baralho, discutindo. Outros, vêm conversar com a gente com um papo que não tem nada a ver. É sobre assaltos, violência... tem que fechar a cortina, pra ignorar eles, pra ver se dá pra fazer alguma coisa, pra ler, realmente não é fácil... Se tirarem os ‘come-quietos’ [lençóis em volta do beliche], acabou! Você não tem mais privacidade nenhuma” (Religioso 3).

Ao mesmo tempo, se as reações dos colegas são vistas como inibidoras, elas são também tomadas como motivos ou “matérias-primas” a ser transformadas, concretizando a sua prática missionária, qual seja, a de divulgar os ensinamentos religiosos e estimular a fé. Para prosseguirem em sua empreitada, esses sujeitos precisam manter-se crenes em suas capacidades e conhecimentos, de forma persistente

e auto-regulada (SCHUNK e ZIMMERMAN, 1998), colocando as habilidades mentais e suas transformações a serviço das aprendizagens pretendidas. Dentre os que costumam ser mais criticados pelos pares, os religiosos parecem necessitar de uma resistência à frustração num grau mais elevado que os demais, como pode ser verificado pela manifestação a seguir:

“Muita coisa pode atrapalhar, mas não impedir! Tem gente que não aceita o convite, tem pessoas que se irritam, chacoteiam, tem pessoas que nos ignoram... As pessoas têm vergonha, de certa maneira, de fazer parte de um grupinho onde são ignorados, onde são motivo de risos, de brincadeiras... Dentro da criminalidade há uma certa ética. É a ética: ladrão é ladrão!... Muitas vezes, na reunião, algumas pessoas se aproximam somente para atrapalhar: fumam maconha no lado, abrem revistas pornográficas perto, só pra chamar atenção” (Religioso 1).

Por sua vez, eventuais fracassos associados à ansiedade diante de novas tarefas, podem fazer diminuir as percepções de auto-eficácia. Porém, se esses fracassos não abalarem o senso de eficácia, a ansiedade não será significativa e as crenças de auto-eficácia também não serão afetadas (MEECE, WIGFIELD e ECCLES, 1990). Para fazer frente a essas dificuldades e buscar desenvolvimento, Senge (2002) aponta o que chama de domínio pessoal. Nesse caso, as pessoas mostram-se comprometidas com seu próprio aprendizado ao longo da vida, encarando-o como um processo a ser continuamente atualizado. Para obter êxito nesse aspecto, o autor sugere uma maior amplitude da própria visão, a concentração de energias, o desenvolvimento de paciência e de uma visão objetiva da realidade. Enfim, para que os sujeitos tenham se mantido em suas aprendizagens e práticas, parece que foram necessárias decisões e características pessoais capazes de superar obstáculos e dificuldades, tanto de ordem interna quanto externa.

3.12 O PROCESSO DE MANIFESTAÇÃO DAS PRÁTICAS INUSITADAS

Ainda que a maioria dos processos de aprendizagem dos comportamentos tenha ocorrido no contato com outras pessoas e os resultados dessas aprendizagens impliquem repercussões coletivas, grande parte dos processos dessas práticas, no que se refere à execução propriamente dita, ocorre de forma individual, como pode ser observado na Tabela 12. Exceção é verificada no caso dos religiosos que, seja para celebrar seus rituais e práticas, seja para divulgar seus ensinamentos e convicções de fé, efetuam-nas

sempre com outras pessoas. Além disso, pode ser também constatado que a manifestação dos comportamentos dos sujeitos ocorre de maneira singular, tanto no preparo quanto nos tipos de produtos, ainda que haja algumas semelhanças entre os integrantes de cada uma das categorias dos entrevistados.

Tabela 12 - Síntese das informações relativas à descrição do processo de manifestação das práticas inusitadas

Sujeitos	O processo de manifestação
Religioso 1	Havendo pelo menos uma pessoa disponível para participar, faz a leitura de um texto religioso, prepara uma reflexão sobre o mesmo, convida mais pessoas, seleciona hinos e, uma vez reunidos, iniciam conversas sobre assuntos bíblicos, dão testemunhos, cantam hinos e fazem leituras e orações
Religioso 2	
Religioso 3	
Estudante 1	Depois de comparecer às aulas, vai passando para o caderno as anotações, extrai dos livros os tópicos principais, conversa com colegas sobre os temas de estudo e também com os professores, sempre que possível
Estudante 2	Não há uma forma especial, pois basta estar no local apropriado, abrir o material e começar a estudar. Costuma fazer anotações no caderno
Estudante 3	
Estudante 4	
Estudante 5	
Artista 1	Desenha num papelão o modelo a ser feito, recorta-o, cola com as outras peças da montagem, anexa as demais partes, efetua os acabamentos e acrescenta a decoração final
Artista 2	Confecciona as partes e monta barcos, veleiros e porta-retratos
Artista 3	
Artista 4	
Artista 5	
Trabalhador 1	Prepara o café para os presos e funcionários, assim como o lanche
Trabalhador 2	Utiliza as ferramentas, o carrinho e outros materiais para realização do trabalho nas obras e nos serviços de limpeza
Trabalhador 3	
Leitor 1	Basta ter o sossego de sua cela e começar a ler o livro de que dispõe
Leitor 2	Ajeita os travesseiros na cama, deixa café e cigarros por perto, posiciona o livro para a luz e inicia a leitura
Leitor 3	
Leitor 4	Basta ter a curiosidade e começar a ler
	Ler e reler. Anota quando tem dúvidas, recorre ao dicionário do colega de cela e efetua diálogos com esse colega

Da mesma forma, no momento da execução, alguns dos indivíduos parecem dirigir suas práticas consoante a reação de determinadas pessoas. É o caso dos religiosos

e dos trabalhadores. Os primeiros, conforme as manifestações e demais atos dos companheiros de celebrações e rituais, assim como as reações de outros colegas nos casos de pregação religiosa. Em ambos os casos, efetuam escolhas de ações e procedimentos e os conduzem, tendo como referência os objetivos a serem alcançados. Por sua vez, os trabalhadores procuram desenvolver uma maneira de realizar seus trabalhos de forma que sejam rapidamente reconhecidos pelos dirigentes, tanto por meio de elogios e outras formas de aprovação, quanto pelos benefícios e vantagens almejados com suas maneiras de se dedicar ao trabalho, como pode ser verificado nas Tabelas 8 e 9. A verbalização a seguir parece ilustrar o que foi descrito:

“No meu trabalho, a ferramenta é o carrinho, é o rastel, mas a maior parte do tempo é o carrinho. É aquele que serve pra pagar [distribuir] as compras nas celas da “Casa Velha” [um dos Setores com celas, mais antigo], sou eu quem ando por ali, sou o único que não bate o carro, e olha que eu levo ele bem carregado!...” (Trabalhador 2).

No caso dos estudantes e leitores, os processos costumam ser predominantemente individuais, assim como os resultados dessas práticas tendem a ser, precipuamente, dirigidos a eles próprios. A descrição deste leitor ilustra a sua maneira de conduzir sua prática:

“É só a leitura e o marcador pra marcar a página, pra não ficar perdido. Quando eu não entendo a leitura, procuro repetir, repito ela, a mesma folha, umas duas vezes, entendeu? Pra entender bem do assunto, me concentrar bem... Por isso, a minha leitura às vezes é demorada. Tem gente que lê rápido, lê um livro num dia, dois dias, eu levo 15 dias... Porque se eu não entendo, eu volto lá atrás e leio de novo” (Leitor 4).

A fala a seguir exemplifica o modo de fazer de outro leitor, assim como a atitude de alguns servidores com relação aos pertences do recluso:

“Geralmente, eu uso um caderno pra fazer anotações. Mas, ultimamente... não tenho mais. Perdi, extraviou-se num bonde [transferência para uma outra prisão]. Quando a pessoa é transferida de bonde, eles simplesmente chegam: ‘Mãos pra fora’ [para receber um par de algemas através da portinhola] e deu, né” (Leitor 1).

Quanto aos artistas, ainda que a execução seja feita de maneira individual, as criações são planejadas de acordo com as tendências do “mercado” potencialmente comprador de suas obras. Ou seja, os produtos costumam ser elaborados já com o

objetivo de serem aceitos por pessoas que possam vir a comprá-los ou a efetuar algum tipo de negócio. Essa maneira de conduzir suas práticas é também observada em outras prisões, nas quais o destino das produções artísticas é também a comercialização (CAMPOS, 2003; KORNFELD, 1997; MARTÍNEZ, 2005). Tanto as obras dos artistas, quanto as produções dos demais sujeitos, só adquirem sentido se o autor estabelece com elas um vínculo que promova sintonia entre o significado das tarefas e a sua própria história. Quando o preso identifica sentido nas atividades que realiza e, a partir daí, investe em ações que promovam equilíbrio físico e mental, ele está promovendo a sua ressocialização (LEMOS *et al.*, 1998). De acordo com esses autores, cabe à organização velar para que o sujeito consiga separar o indivíduo condenado daquilo que é conhecido como crime e identificar-se como alguém com direito a ter desejos, aspirações e fantasias. Para tanto, a organização precisaria promover um trabalho mais criativo e flexível, favorecendo a interação entre as necessidades do preso e o conteúdo das tarefas.

3.13 A REAÇÃO DOS PARES DIANTE DA MANIFESTAÇÃO DAS PRÁTICAS INUSITADAS

As novas práticas dos sujeitos não costumam passar despercebidas pelos demais presos, suscitando as mais diversas reações. Pelos dados contidos na Tabela 2, a respeito do papel dos pares no ensino e nas Tabelas 4 e 5, sobre a influência dos mesmos, é possível verificar a intensa participação dos colegas de prisão nos processos de aprendizagens dessas novas práticas. Desta feita, na execução das atividades, uma série de reações é desencadeada, conforme pode ser verificado na Tabela 13, o que corrobora as constatações das Tabelas 2, 4 e 5. Contudo, a principal característica dessas reações parece ser a controvérsia. Não há unanimidade, seja para apoiar e elogiar, seja para desaprovar e depreciar, havendo uma certa variação entre os subconjuntos de sujeitos.

Os trabalhadores parecem ser os que mais recebem críticas, não havendo manifestações de elogio ou de admiração. No máximo, há sinalizações de pessoas que gostariam de fazer o mesmo, porém não chegam a levar a cabo seus intentos, devido a uma série de limitações. Podem encontrar dificuldades diante da falta de recursos, quando a atividade requer matéria-prima ou algo similar. Podem não conseguir vagas, quando há disputas pelas mesmas. Além disso, podem também não contar com uma

atitude pessoal compatível, dadas as costumeiras críticas que recebem, como pode ser observado nesta verbalização:

“Muitos, dizem que lugar de trabalhar, é na rua! Outros, dizem que cadeia é pra puxar cadeia, não é pra ficar trabalhando! E tem outros, que gostariam de estar trabalhando, mas não têm uma família que possa trazer material pra artesanato, por exemplo. Tem gente que às vezes quer trabalhar, mas não tem apoio de ninguém” (Trabalhador 3).

Tabela 13 - Síntese das informações sobre a reação dos pares diante da execução das práticas inusitadas e seus comentários

Sujeitos	A reação dos pares diante da execução das práticas
Religioso 1	Em geral há respeito, apesar de eventuais chacotas e outras brincadeiras Alguns gostam e frequentemente pedem orações para eles, outros se limitam a ficarem ouvindo. Relata que a maioria respeita suas ações
Religioso 2	
Religioso 3	
Estudante 1	Alguns fazem chacotas e provocações, mas sem exagero Alguns costumam criticar, pois são avessos a essa prática Pelo fato de estudar, não são tão críticos. Costumam ser mais hostis e duvidar de sua conversão religiosa Reagem com certa surpresa, duvidam do potencial enquanto estudante, alguns incentivam e outros criticam Alguns são neutros, outros criticam e há quem incentive
Estudante 2	
Estudante 3	
Estudante 4	
Estudante 5	
Artista 1	A maioria demonstra admiração e apoio Reconhecem, elogiam, dão idéias. Poucos criticam Gostam. Fica bem visto pelos colegas Pouco vêem. Alguns querem aprender também, outros elogiam e ainda outros, compram. Alguns criticam Acham legal, gostam, ficam admirando
Artista 2	
Artista 3	
Artista 4	
Artista 5	
Trabalhador 1	A maioria é neutra, mas alguns criticam ou fazem chacotas Neutra para a maioria, alguns criticam e outros querem uma chance também Alguns são neutros, outros criticam e outros gostariam de fazer o mesmo
Trabalhador 2	
Trabalhador 3	
Leitor 1	Aceitam e alguns até se interessam em dialogar sobre suas leituras. Muitos também pedem para que ele escreva cartas ou dê dicas sobre como escrever Comentam, mas positivamente e alguns efetuam trocas de material Prefere isolar-se dos demais, não lhes dando atenção. Eles dizem que ele vive “noutro mundo” Muitos, são neutros. Alguns, talvez façam “olho gordo”, com inveja. Outros admiram e os que lêem, trocam idéias e também trocam os livros
Leitor 2	
Leitor 3	
Leitor 4	

Os dedicados à atividade religiosa são alvo de manifestações diversificadas por parte dos colegas de prisão, diante de seus comportamentos inusitados. Há demonstrações de apoio provenientes de alguns pares e, por parte de outros, há manifestações de chacotas e comentários depreciativos, o que pode ser percebido nos seguintes depoimentos:

“Alguns até que gostam, e dirigem-se para mim: ‘Oh irmão, não tem como tu fazer uma oração pra mim? Estou precisando muito de oração. Ora por minha família! Alguns pedem, aí eu faço a oração. Outros ficam caminhando, outros só olhando... Até agora, ninguém se levantou contra as obras de Deus” (Religioso 2).

“O preconceito é grande! Lá fora também é assim, se você andar com a Bíblia na mão, as pessoas riem da tua cara. Fazem piadas, comentários... Mas, são coisas que a gente ignora, pra não ter que tomar providências...” (Religioso 3).

Com relação aos estudantes, há manifestações de questionamentos e de dúvidas e, em alguns casos, também de críticas, embora não chega a ocorrer uma condenação pela prática, como no caso dos trabalhadores. Há também situações de pedidos de auxílio, por conta dos eventuais conhecimentos adquiridos, como no exemplo que segue:

“Eles ficam meio surpresos, principalmente a pessoa que mora comigo, ele se dedica a dormir ou assistir a um filme ou novela. Toda hora que ele olha pra mim, eu estou com um livro na mão, lendo alguma coisa... Às vezes querem escrever uma carta, então pedem para eu escrever. Aí, contam uma historinha... Bom, com quatro palavras, querem que eu desenvolva uma carta pra eles, dessas quatro palavras, a gente tem que pegar e inventar uma história dentro daquelas quatro palavras... Bem, alguns dizem que é correto, tem que se dedicar mesmo, outros dizem que é perda de tempo. Aliás, os que dizem que é perda de tempo são em número maior do que aqueles que dizem que está certo estudar” (Estudante 4).

Os artistas talvez sejam os que mais recebem aprovação, seja porque os colegas apreciam suas criações, seja porque são os principais “clientes”, considerando que muitas obras são confeccionadas por encomenda. Por fim, os leitores são os que menos críticas recebem. Alguns são alvos de admiração e há também os casos de trocas de favores, pois acabam dispondo de conhecimentos que são úteis para colegas que não os desenvolveram. Na maioria dos casos, tais conhecimentos são utilizados também para escrever correspondências e para prestar alguns auxílios na área jurídica:

“Às vezes, quando eu vou escrever um ‘catatau’ [um documento de comunicação interna], eu boto uma frase de efeito, geralmente no começo do texto... Muitos colegas dizem assim: ‘Pô, legal, B!’ - Não, não é o B. Quem está aqui, é o M. Quando eu estou escrevendo, não é o B. Não é o vagabundo que vocês conhecem, é o “M”, uma pessoa totalmente diferente. Algumas pessoas até pedem para eu dar um auxílio, como escrever uma carta... Pedem pra eu dar um apoio a eles, às vezes você tem uma mensagem, você tem uma poesia, algum pensamento...” (Leitor 1).

Diante das múltiplas reações dos pares, pressupõe-se atitudes de persistência e resistência a frustrações, para que a pessoa se sinta motivada a continuar. De acordo com Meece *et al*, (1990), mais importantes que os eventuais fracassos e sucessos na história de vida de cada um, são as percepções e julgamentos que cada indivíduo faz, de forma singular. A partir disso, aumentam ou diminuem suas crenças de auto-eficácia. No que se refere às experiências vicárias, Bandura (1986), em consonância com Schunk e Pajares (2001), entendem que as experiências de outras pessoas podem influenciar positiva ou negativamente nas crenças de auto-eficácia. Entretanto, com seu caráter efêmero, ficam sujeitas a novos incidentes e fatos que ocorrem. Por sua vez, quando surge um incentivo por parte de uma pessoa que goze de credibilidade junto ao aprendiz e esse incentivo suscita consistência e realidade, a contribuição tende a ser intensa para as crenças de auto-eficácia (BANDURA, 1986).

Berger e Luckmann (2004) chamam atenção para a transformação e para a conservação da realidade subjetiva, uma vez que a realidade da vida cotidiana é reafirmada, continuamente, pelos contatos com os demais. Na economia da conservação da realidade, os outros significativos ocupam lugar de destaque e, de modo ainda mais especial, quando essas confirmações ocorrem carregadas de emoção. Para os autores, é dessa forma que se reconhece a identidade do sujeito. Com isso, diante das reações dos pares, os sujeitos parecem dispor de grande desafio, seja para levar em frente suas práticas, seja para diminuí-las, ou mesmo abandoná-las. No caso dos sujeitos desta pesquisa, como um dos critérios de seleção consistiu na regularidade e constância dos novos comportamentos, pressupõe-se que tenham conseguido superar as eventuais críticas ou, pelo menos, a conviver com elas. Provavelmente, de forma diferente de outros colegas que, por alguma razão, não deram continuidade às práticas que eventualmente tenham iniciado.

3.14 A INFLUÊNCIA DE FAMILIARES NA APRENDIZAGEM E MANUTENÇÃO DOS COMPORTAMENTOS INUSITADOS

No que se refere à influência de familiares sobre a instalação e manutenção dessas novas práticas, as respostas dos sujeitos são bastante heterogêneas, conforme pode ser observado na Tabela 14. No entanto, não houve manifestações de desaprovação. Dois, dos sujeitos, não têm quaisquer relacionamentos com seus pais e/ou irmãos. Um exemplo dessa situação é proporcionado pelo Estudante 2: “não, e eu

também nem peço nada pra eles, não... Só tenho contato, embora raramente, com minha filha. Mas, ainda não cheguei a comentar com ela sobre meus estudos”. Um deles, prefere manter-se sem qualquer contato com parentes e os familiares nem sabem que ele está preso.

Tabela 14 - Síntese das informações apresentadas pelos sujeitos sobre a influência de familiares nas práticas inusitadas

Sujeitos	A influência de familiares nas práticas
Religioso 1	Familiares dão apoio e esperam que ele continue com essa prática
Religioso 2	Mantém pouco contato com eles, mas sabe que apóiam, pois também são religiosos
Religioso 3	Ainda não sabem, mas prevê que ficarão contentes quando for batizado na Igreja
Estudante 1	A família ajuda, vê de forma positiva. Destaca também que deseja incentivar seu filho a estudar, assim como ele hoje em dia o faz
Estudante 2	Apenas a esposa sabe e ela se mostra contente com a nova prática
Estudante 3	O único (e esporádico) contato com familiar que realiza é com sua filha. Porém, ela ainda não sabe que ele está estudando
Estudante 4	Incentivam a aproveitar bem o tempo
Estudante 5	Nenhum familiar sabe de sua atual situação [de encarcerado]
Artista 1	Admira o irmão que largou a prática delituosa esforçando-se, no trabalho. Pretende ensinar artesanato a seu filho
Artista 2	São neutros, pouco se manifestam, em geral
Artista 3	Gostam, acham bonito
Artista 4	Apóiam e levam para vender seu artesanato, fora dali
Artista 5	Somente sua mãe sabe que ele faz e acha bonito
Trabalhador 1	Não há influência
Trabalhador 2	Aprovam, esperam isso dele
Trabalhador 3	Vêm com bons olhos
Leitor 1	Demonstram aprovação e gostam dessa nova prática
Leitor 2	O pai apóia e traz livros e revistas para ele ler
Leitor 3	Não há influência
Leitor 4	Ajudam muito

Três, dos sujeitos, descrevem como neutra ou sem influência a reação manifestada pelos familiares diante de seus novos comportamentos. Outros três, ainda não decidiram informar a família sobre a novidade. É o caso do Religioso 2: “eu ainda não falei nada pra eles, mas sei que vão ficar contentes, pois também são religiosos” (Religioso 2). Porém, dos vinte sujeitos, onze compartilharam com familiares e obtiveram comentários de aprovação sobre suas novas aprendizagens e práticas. Alguns recebem também apoio em termos de material, como pode ser verificado pelo depoimento deste leitor:

“Meu pai traz livros para mim. Eu peço pra ele trazer livros, revistas, ele sempre traz... Ele também gosta de ler. Às vezes ele compra um livro pra mim no ´sebo`, ou revista usada. Eu leio, troco, já passo pra frente, para os colegas. Mas, sempre dizendo: ´não risque, não dobre o livro`, porque a rapaziada tem o costume de... que nem está aqui [mostrando um livro e dobrando-o para trás]... num livro não se faz isso, pois vai rasgar, vai dobrar, eles não sabem ler com o livro aberto... Eu falo pros caras que conheço a personalidade de um homem pelo livro que lê... Se ele não tem cuidado com o próprio livro, vai ter cuidado com o quê?” (Leitor 2).

Pelos relatos dos sujeitos, ainda que haja uma maioria que aprove e apóie as novas práticas, suas manifestações não chegam a ser expressivas. Além disso, a iniciativa de desenvolver tais ações partiu dos próprios sujeitos, o que sugere uma decisão e uma atitude eminentemente pessoal, no intuito de aprender, conquistar ou construir alguma coisa. De acordo com Berger e Luckmann (2004), o indivíduo está na sociedade e, ao mesmo tempo, participa de sua dialética. Ele exterioriza seu próprio ser e, ao mesmo tempo, interioriza o mundo social como realidade subjetiva. Como membro da sociedade, a pessoa pode transformar e recriar o mundo em que vive. Segundo os autores, se na socialização primária o indivíduo experimenta sua primeira socialização, na socialização secundária ele faz parte de um processo que o introduz em novas situações do mundo objetivo de sua sociedade. Assim, os sujeitos pesquisados parecem estar modificando e recriando a realidade da qual são partícipes, muitas vezes de forma independente das reações de seus familiares.

Com as transformações que propicia para si e nas relações que estabelece, o indivíduo prossegue com seu processo de socialização e, por consequência, na (re)construção de sua própria identidade. Contudo, algumas modificações dos sujeitos pesquisados podem ser reputadas como significativas, seja por sua conduta, seja pela persistência nos objetivos, muitas vezes à revelia de apoios, como os que poderiam vir da parte de funcionários, de colegas e, até mesmo, de seus familiares. Por vezes, o apoio existe, ainda que não seja de todos os familiares, como pode ser verificado pela descrição do Artista 5:

“A família, ela ainda nem sabe que eu estou fazendo esse tipo de trabalho. Eu nunca comentei com ninguém, só com a minha mãe. Mostrei algumas coisas para ela e ela falou: ´Bah! É bonito, eu nunca imaginei que tu poderias fazer estas coisas`” (Artista 5).

Para suas novas aprendizagens e práticas, pelo menos, pode-se inferir que os sujeitos pesquisados têm mantido fortes crenças na auto-eficácia (BANDURA, 1986). Há casos em que as transformações parecem ser mais significativas, fenômeno que recebe o nome de alternância (BERGER e LUCKMAN, 2004). Implicam processos de re-socialização e assemelham-se à socialização primária pela atribuição de significados à realidade e por reproduzirem a identificação com os indivíduos socializantes, com fortes componentes afetivos, tal como ocorria na infância. Contudo, não vêm do nada, pois passam por uma desconstrução da realidade subjetiva até ali edificada. Ou seja, os sujeitos pesquisados desenvolvem um processo de alternância, em que as buscas por novas aprendizagens e práticas nada mais são do que a parte visível de processos de mudanças e reconstruções que os indivíduos realizam em suas relações com as demais pessoas.

Em algumas situações o apoio e o incentivo são mais evidentes e são reconhecidos como tal pelos sujeitos, que vêem nas atitudes dos familiares um estímulo para que continuem. As manifestações que seguem, de um leitor e de um trabalhador, corroboram essas afirmações:

“Minha mulher até gosta, minha mãe também, de vez em quando ela até me traz livros, só que ela ficou meio chateada comigo, porque eu andei extraviando os livros dela nessas andanças [transferências de prisões]...” (Leitor 1).

“Influenciam, porque a gente está sempre aqui pensando neles, então o artesanato é um modo de a gente esquecer um pouco lá de fora, porque se a gente fica lembrando a toda hora, é... mais difícil. Se a gente tá ali trabalhando, esquece um pouco o mundo lá fora. A minha mãe, quando vem aqui, comenta que é bom trabalhar, é bom fazer uns artesanatos nas horas vagas, pois ocupa melhor o tempo” (Trabalhador 3).

3.15 A INFLUÊNCIA DOS FUNCIONÁRIOS NAS APRENDIZAGENS DOS COMPORTAMENTOS INUSITADOS

A respeito da influência dos funcionários nas aprendizagens pode ser verificado, na Tabela 15, que são diversificadas as manifestações dos sujeitos. Os trabalhadores, os mais criticados por parte dos colegas, são agora os que, unanimemente, relatam impressões positivas por parte dos funcionários, possivelmente por sua forma sempre pronta de colaborar com trabalho, em quaisquer atividades e horários. Os comportamentos dos representantes dessa categoria parecem corroborar as idéias de

Goffman (2005) a respeito do ajustamento primário, a modalidade em que os internos apresentam uma conduta caracterizada por atitudes de colaboração e de trocas com a organização e seus dirigentes. O segundo subconjunto que menos enfrenta problemas com os funcionários é o dos leitores. Possivelmente, como refere o Leitor 1, seu hábito (geralmente isolado e silencioso) não lhes causa problemas de disciplina ou de ameaças à tranquilidade e rotinas do ambiente:

“Acho que eles me vêem de outra maneira porque, ao invés de ficar aí na janela, incomodando, berrando, fazendo isso ou aquilo, eles vêem a pessoa diferentemente. Se abrem a portinhola pra fazer uma conferência, me vêem deitado, escrevendo uma carta, ou com um livro na minha frente. Acho que me vêem como uma pessoa que não traz problemas, creio que é até menos preocupação para eles” (Leitor 1).

Tabela 15 - Síntese das informações apresentadas pelos sujeitos sobre a influência dos funcionários na realização das práticas inusitadas

Sujeitos	A influência dos funcionários na realização das práticas
Religioso 1	Depende do funcionário. Alguns incentivam, outros fazem chacotas e outros se mostram neutros
Religioso 2	Vêem o seu comportamento e aprovam. Demonstram respeito. Poucos boicotam
Religioso 3	A maioria é neutra, mas alguns boicotam, demorando para abrir os portões na hora do culto
Estudante 1	Depende do funcionário. Alguns incentivam, outros demonstram má vontade e outros são muito severos na aplicação das normas
Estudante 2	Depende. Alguns cooperam e outros atrapalham, pois criticam e desqualificam a prática de estudar
Estudante 3	Depende. Alguns respeitam, ajudam e incentivam. Outros reclamam de ter que conduzi-los às salas de aulas, quando está chovendo
Estudante 4	Depende. Alguns respeitam e incentivam. Outros criticam, alegam que seus filhos não dispõem de tal facilidade e porque, em liberdade, os agora presos não queriam estudar
Estudante 5	São neutros
Artista 1	Depende de quem estiver no plantão, pois alguns são mais rígidos, proibindo a utilização de certas ferramentas
Artista 2	São neutros, em geral. Mas, há também alguns que elogiam as obras
Artista 3	Pouco se manifestam. Porém, alguns acham bonito
Artista 4	Alguns são neutros e outros elogiam
Artista 5	São legais e não interferem
Trabalhador 1	Obteve confiança e incentivo dos funcionários, principalmente de um deles e procura corresponder
Trabalhador 2	Apóiam e solicitam seus serviços
Trabalhador 3	Incentivam, comentam positivamente
Leitor 1	Vêem de forma positiva, uma vez que, com esse hábito, não lhes causa problemas de disciplina
Leitor 2	Há alguns que incentivam e outros atrapalham
Leitor 3	Não há. Exceção feita aos funcionários que dificultam o acesso aos livros
Leitor 4	Não influenciam, mas manifestam admiração pela prática da leitura

Os religiosos, apesar de não sofrerem maiores entraves por parte dos funcionários, padecem por certa morosidade nas ações e algumas críticas e questionamentos por conta de suas novas práticas, o que pode ser constatado por estas verbalizações:

“Alguns funcionários são meio complicados pra abrir o portão, pra ir lá buscar a gente, pra abrir o alojamento. Alguns não, alguns até antes de fecharem a Cozinha, já dizem: ‘Oh, fica aí fora, porque vai ter religião hoje, já fica aí fora pra eu não ter que vir aqui abrir de novo’. Aí, eu já fico por aí e tal. Porém, alguns não... Mas isso aí sempre vai existir... A gente tem que estar alinhado à segurança. Mas, não incentivam, são mais neutros” (Religioso 3).

A atitude de alguns funcionários de continuamente duvidar dos presos que se dedicam à atividade religiosa já foi descrita por Gower (2005) e Morrissette (2007), destacando situações em que o trabalho dos religiosos chega a ser boicotado pelos dirigentes e, quando muito, apenas tolerados. Conforme esses autores, tal ocorre pelo fato de esses profissionais não saberem da importância da prática religiosa e, até mesmo, de possíveis ganhos para a segurança do estabelecimento. De acordo com Dammer (2002), parte dessa atitude resistente por parte dos funcionários pode ser atribuída ao fato de eles partirem da hipótese de que os presos estariam usando a religião como pretexto para obter outros tipos de benefícios, como materiais, influências, intervenções jurídicas etc. O relato a seguir ilustra a experiência de um religioso em meio a essa tradição:

“Eles me respeitam. Mas, teve um que se levantou contra mim, foi no começo que eu estava convertido, ele olhava de cara feia, soltava piada pra mim, dizia que eu tinha que trabalhar e perguntava: ‘viesse pra cadeia pra virar crente?’. Eu vi que não era ele que tava falando, era o mal, então eu deixei pra lá, não falei nada, nem respondi nada. Hoje, ele vê que verdadeiramente eu estou querendo mudar minha vida, que eu quero sair do crime mesmo, então hoje ele me respeita. Outros, são neutros... Eles sabem que a pessoa está querendo mudar” (Religioso 1).

Os estudantes, por sua vez, são os que relatam sofrer maiores dificuldades, tendo que ouvir comentários críticos, boicotes e queixumes, dependendo sempre de quem está no plantão do dia. Além disso, os estudantes são os que mais vezes saem das celas para suas aulas, o que pode gerar reações como as relatadas pelo Estudante 4, que alude às

críticas e comentários dos funcionários, que se queixam de que nem seus filhos dispõem de tal facilidade:

“Tem alguns funcionários que quando vêm a gente se dedicando ao estudo, eles incentivam, passam a respeitar mais, porém outros criticam... Eles dizem que nem os filhos deles têm essa oportunidade de estudo e um vagabundo aqui dentro está tendo... Outros, questionam: ‘Lá fora, não queria estudar. Aqui dentro, vai querer estudar?...’” (Estudante 4).

De acordo com Blau e Scott (1979), esse é um dos paradoxos possíveis em organizações. No caso, numa organização prisional, local em que se presume a execução de uma série de políticas para que as pessoas que ali se encontram internadas venham a preparar-se para retornar à sociedade, aptas para uma nova vida. Esse investimento (que é o próprio cumprimento da lei), inclui melhor educação, preparo adequado para o trabalho, alimentação, vestuário, assistência à saúde, jurídica etc., enquanto que os funcionários e seus familiares não têm acesso a tais recursos. Notadamente, tal paradoxo aumenta se a prisão estiver situada numa sociedade em que não costuma haver facilidade de educação e de preparo para o trabalho para os cidadãos livres, funcionários ou não de um estabelecimento prisional.

Por último, os artistas situam-se numa categoria intermediária, relatando a diversidade de atitudes conforme a equipe de agentes que está de plantão, sendo que alguns incentivam, outros são neutros e outros mostram-se um tanto rígidos na aplicação das normas. Porém, é explícito o freqüente distanciamento entre o grupo dos funcionários e o grupo dos presos, principalmente no que se refere aos objetivos e às preocupações de cada segmento. De acordo com Hoffmann (1992), Rangel (2007), e Thompson (2002), o grupo dos funcionários estariam interessados, acima de tudo, em garantir a disciplina e a anulação das possíveis ações por parte dos presos, que viessem a trazer ameaças à segurança do ambiente. Qualquer “anormalidade” ou quebra da rotina pode ser vista como falha do funcionário envolvido, o que pode lhe trazer graves consequências em sua carreira profissional e, em decorrência, impactos em sua vida pessoal. Conforme Zimbardo (2005), na análise de um fato considerado agressivo ou violento, devem ser consideradas não apenas as eventuais predisposições pessoais dos indivíduos envolvidos, mas também a situação enfrentada e suas possíveis influências, além dos fatores sistêmicos, que seriam os contextos político e estratégico onde o fato ocorreu. O relato a seguir ilustra o relacionamento distante entre funcionários e presos,

ainda que por vezes harmonioso, bem como a falta de sintonia no que se refere a objetivos:

“Eles não atrapalham em nada, também não ajudam em nada. O comportamento deles é diferente do nosso, é totalmente afastado... Entre o trabalho deles e o nosso, temos o nosso próprio modo de pagar a pena. Mas, alguns reconhecem o nosso trabalho e elogiam, principalmente quando a gente faz um trabalho que tem o símbolo do time de futebol que eles torcem... E quando tem do time rival deles também, eles falam, entendeu? Mas, sempre naquela educação. Eles brincam, falam...” (Artista 2).

No conjunto de todos os sujeitos, não chega à metade as manifestações dos respondentes que definem as influências dos funcionários como clara e explicitamente favoráveis às suas práticas inusitadas. Em parte, parece que os servidores sentem a situação paradoxal descrita por Blau e Scott (1979), em que os prisioneiros podem estar dispondo de mais recursos e estrutura do que os cidadãos que não se encontram presos. Além disso, as ações, os materiais, os contatos e as movimentações que ocorrem por parte dos reclusos no desenvolvimento de suas práticas não costumam ser vistos com bons olhos por parte dos funcionários. Para estes, os eventos citados representam riscos às condições de segurança e ameaças à calma e à previsibilidade das rotinas do ambiente, tão cobrados pela sociedade em geral, mas que na prática entram em choque com as atividades promotoras de reabilitação social (HOFFMANN, 1992; RANGEL, 2007; THOMPSON, 2002).

3.16 A INFLUÊNCIA DA ESCOLA SUPLETIVA NAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS INUSITADAS

Pelas verbalizações observadas na Tabela 16, parece haver pouca influência da Escola Supletiva nas aprendizagens e novas práticas dos sujeitos. Os religiosos, por exemplo, não referiram qualquer influência. Em oposição, os estudantes foram os que mais destacaram a importância da Escola, ainda que de forma não unânime. A manifestação do Estudante 3 ilustra o parecer da maioria dos integrantes dessa categoria: “Eu vejo como uma influência boa, acho que a Escola é fundamental para a vida do preso que está aqui dentro, pois ele pode estudar mesmo, se quiser pode levar o estudo a sério”. Além do ensino, a Escola Supletiva tradicionalmente tem se responsabilizado pela organização da Biblioteca da Penitenciária, incluindo a aquisição,

o controle e os empréstimos dos livros. Certamente, por conta disso, os leitores enalteceram a importância da Escola, ainda que considerem que o material fornecido para leitura seja distribuído de forma restrita. Acrescentam que gostariam de contar com mais opções de livros para ler, tendo em vista a sua disponibilidade pessoal, como afirma este leitor:

“A Escola influencia muito, ajuda muito a gente. Um exemplo: só em abrir a portinhola ali, bater e abrir a portinhola... aquilo ali já é uma injeção de ânimo, ela [a funcionária da Escola] chega ali, conversa comigo, pergunto quais os livros que ela tem, ela oferece os livros, tu olhas os livros, tu vê qual que tu queres... Um colega que mora comigo pega dois livros, mas não lê nenhum, aí eu pego os livros dele pra ler” (Leitor 4).

Tabela 16 - Síntese das informações a respeito da influência da Escola Supletiva nas aprendizagens e práticas inusitadas

Sujeitos	A influência da Escola Supletiva nas aprendizagens e práticas
Religioso 1	Não há influência
Religioso 2	Não há influência
Religioso 3	Não há influência
Estudante 1	Ajuda, não apenas com as aulas, mas também com as intervenções dos professores, tirando dúvidas
Estudante 2	Acha que, antes, era melhor administrada. Atualmente, sofre de carência de professores, há escassez de aulas e os próprios alunos têm desistido de frequentar as mesmas
Estudante 3	Boa, fundamental, incentivadora
Estudante 4	Os professores incentivam
Estudante 5	É fundamental
Artista 1	Não chegou a influenciar, pois frequentou a Escola por muito pouco tempo
Artista 2	Não há influência e não estuda
Artista 3	Positiva, por incentivar a atividade
Artista 4	Não há influência e não estuda
Artista 5	Não há influência
Trabalhador 1	Não há influência e não estuda
Trabalhador 2	É importante, pois aprendeu a ler, o que é necessário para o seu trabalho
Trabalhador 3	A Escola dá bastante ajuda psicológica
Leitor 1	Ajuda, fornecendo os livros, ainda que de forma restrita
Leitor 2	Ajuda, fornecendo os livros, ainda que de forma restrita
Leitor 3	Incentiva o hábito de ler
Leitor 4	Ajuda bastante, fornecendo os livros

Os trabalhadores e os artistas situam-se numa posição intermediária, sendo que os primeiros apontam uma influência mais positiva da Escola em suas práticas, como exemplifica esse trabalhador:

“Ajuda! Pô, pra fazer um orçamento a gente tem que saber somar bem, tem que saber multiplicar, saber dividir... Meu pai faz um orçamento de material de construção, ele lhe diz quantos metros precisa de ferro, quantos metros usa de areia e quanto vai de cimento, quanto de tijolo, então ele vai e compra aquilo tudo... A Escola Supletiva ajudou, nem soletrar eu soletrava mais. Já faz dois meses que sou eu que ‘pago o disponível’ [distribuição das compras da cantina que os presos fazem] aqui na Penita. Eu leio tudo: ‘bolacha doce, bolacha salgada, suco de pêra, suco de tang’, a gente pega uma caixa de leite, uma caixa de suco, o cara tem que pegar a caixa, tem que ler o que está escrito, para poder fazer esse trabalho...” (Trabalhador 2).

Quanto aos artistas, quase que em sua totalidade, à exceção de um, referem a Escola Supletiva como neutra em suas práticas. É o caso do Artista 3. Em seu depoimento, parece ficar explícito o desejo pelo reconhecimento e, também para ele, a importância da Escola para o desenvolvimento de suas práticas:

“Eles incentivam o cara a trabalhar, incentivam muito... E aquela professora... eu não sei se o cara falou pra ela, fui eu quem fiz a toalha que o colega deu pra ela. Ele deu na minha frente, mas não falou pra ela quem foi que fez, eu não sei até hoje se ela sabe quem faz essas toalhas... Eu acho que ele deveria ter falado, eu até fiquei triste com aquilo... Mas, ela adorou o trabalho” (Artista 3).

No geral, metade dos sujeitos pesquisados atribui mérito à Escola na aprendizagem e/ou manutenção de suas práticas inusitadas na prisão. Outra metade, nega-lhe tal importância. Esse quadro pode ser indicativo de ausência de ações planejadas no que se refere à integração das modalidades de aprendizagem na organização prisional ou, ainda, de ações interdisciplinares, como sugere Fazenda (1993). Tendo em vista que o ser humano tem múltiplas necessidades por conta de suas diferentes dimensões (biológica, psicológica, social, política, espiritual, educacional, profissional etc.), as intervenções que visam modificar seu comportamento ou acrescentar-lhes novos atributos, precisam levar esses diferentes aspectos em consideração. Segundo a autora, a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do saber propicia a construção coletiva do novo conhecimento, tanto o prático, quanto o teórico. Além disso, a interdisciplinaridade intensifica as ações, estimulando a efetiva participação de cada profissional na busca dos resultados almejados.

Ao discorrer sobre aprendizagem, Antonello (2004) afirma que há diversas modalidades de aprender. As mesmas ocorrem de forma contínua e sob as mais diferentes condições, assim como podem ser múltiplas as suas finalidades. Em sua

análise, devem ser considerados os aspectos individuais, grupais e organizacionais, pois eles se relacionam com os diferentes tipos de aprendizagem. No caso da prisão, tais idéias podem também ser aplicadas, uma vez que as aprendizagens ali são múltiplas, contínuas e objetivam atender aos mais diferentes fins, como relatam os sujeitos. Além disso, a despeito de não existir uma integração de forma planejada, parece haver algum tipo de integração entre os processos de aprendizagem formal (os promovidos pela Escola), juntamente com os processos informais de aprendizagem, que ocorrem de maneira constante, em quaisquer tempo e lugar, no cotidiano do estabelecimento prisional.

De acordo com Duguid (2000), a educação do interno, quando não acompanhada de mudanças de atitudes, possibilita resultados diferentes dos pretendidos, uma vez que pode, até mesmo, aprimorar o *konw how* criminoso. Para Tey Teijón e Martínez Martín (2003), educar eticamente implica educar em valores, levando em consideração os âmbitos formais e informais, atentando para as relações que se concretizam nos diferentes contextos, de onde são construídos, elaborados e reelaborados os esquemas cognitivos e os afetos. Outro aspecto a considerar, diz respeito à não obrigatoriedade do estudo e, muito menos, a um razoável desempenho nessa prática. Na organização em foco o estudo é facultativo, assim como em outros estabelecimentos prisionais brasileiros, sem falar que nem sempre existem vagas suficientes aos interessados e, em muitas prisões, nem ao menos existe a oferta de Escola. Segundo Antonello (2004), De Maeyer (2006) e Gagné (1974), as pessoas aprendem de forma contínua, por todo o tempo e nas mais diversas situações. Se for levado em conta que, nas prisões, os internos costumam dispor de um tempo bastante vasto a ser ocupado, é possível depreender que pode estar havendo um grande hiato em termos de aprendizagens que poderiam ser consideradas profícuas para uma vida em sociedade, como cidadãos.

3.17 A INFLUÊNCIA DE CURSOS NAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS INUSITADAS

De uma forma geral, os sujeitos pesquisados relatam que tiveram poucas experiências de outros cursos (além da Escola) ao longo da vida e, por conseguinte, não sofreram tal influência em suas novas aprendizagens e práticas na prisão.

Tabela 17 - Síntese das informações a respeito da influência de cursos nas aprendizagens e práticas inusitadas

Sujeitos	A influência de cursos nas aprendizagens e práticas
Religioso 1	São de grande valia os cursos bíblicos que fez, além de outros, educativos
Religioso 2	Nunca fez outros cursos. Atribui a seus próprios esforços
Religioso 3	Não vê influência
Estudante 1	Não fez outros cursos. Porém, eventualmente assiste ao “Telecurso” na TV, que considera proveitoso
Estudante 2	Serviram como incentivo, indiretamente
Estudante 3	Ajudam, um contribui para o outro
Estudante 4	Vê pouca influência
Estudante 5	Não fez outros cursos
Artista 1	Chegou a fazer um curso de alfaiataria, mas não influenciou nas atividades. Mas, acha válida a orientação e o incentivo de uma professora de artes que presta serviços na Penitenciária
Artista 2	Já fez outros cursos, mas não vê influência
Artista 3	Não fez outros cursos
Artista 4	Não vê influência
Artista 5	Não vê influência
Trabalhador 1	Não vê influência
Trabalhador 2	Não vê influência
Trabalhador 3	Não fez outros cursos
Leitor 1	Não fez outros cursos
Leitor 2	O curso de Inglês ajuda na compreensão de algumas palavras
Leitor 3	Não vê influência
Leitor 4	Os cursos incentivam a leitura e vice-versa. Seu trabalho exige muita leitura

De acordo com a Tabela 17, a exceção provém dos estudantes, pois, em sua maioria, realizaram ou realizam outros cursos, embora somente três deles os apontem como influências positivas para a realização de suas práticas. Diante disso, uma primeira constatação a ser feita diz respeito à situação dessas pessoas estarem à margem dos sistemas de produção, pois não se encontram preparadas para disputar as vagas no mercado de trabalho quando obtiverem a liberdade. Conforme Quinney (1980) e Baratta (2002), são esses os indivíduos que, não muito tempo depois, serão os principais candidatos a ocupar (novamente) a maioria das celas do sistema carcerário. Tal realidade suscita também um trabalho interdisciplinar, haja vista a multidimensionalidade do ser humano e suas diferentes necessidades (FAZENDA, 1993).

Alguns dos cursos que os sujeitos efetuaram ou estão realizando são acessados por meio de TV ou de rádio. Ainda que essas opções apresentem alguns limites e dificuldades, têm a sua importância para os presos, como pode ser observado pelo relato que segue:

“Tem o Telecurso na TV, mas você vê que ali eles são radicais [mais aprofundados]. Pelo estudo que nós temos aqui, eles são radicais... Como a gente diz, leva tempo. Eles estão ali, acabaram de passar, se tu não pegou, não pegou. E então, aí é que vem a dificuldade, porque você leva tempo pra pegar uma matéria” (Estudante 1).

De acordo com Postman e Weingartner (1974), as pessoas aprendem tudo o que têm acesso em sua relação com o meio do qual fazem parte. Para Dewey (1980) e Postman e Weingartner (1974), as pessoas encontram mais facilidade para aprender aquilo que praticam, ou seja, aquilo que é experienciado por seus órgãos dos sentidos. Portanto, os presos ávidos por aprender, valem-se de todas as possibilidades que estão ao seu alcance. Enfim, os estímulos são apresentados pelo meio e cada um vai eleger o que considera prioritário ou necessário no contexto em que se encontra. Seja de uma origem formal ou informal, o preso aprende de forma integrada e contínua. Com isso, desenvolve capacidades não apenas para reproduzir o que aprendeu, mas também para criar soluções para as limitações e dificuldades que surgem. Um exemplo de situação como essa pode ser verificado na alternativa criada para aprender e preparar ensaios de cânticos por meio de rádio:

“Eu ouço programas religiosos. Por vezes é madrugada, eu acordo para orar e me imagino tocando aquelas músicas no violão. Ali então eu ouço as músicas, gravo no meu aparelho de som e depois tento reproduzi-las com o violão” (Religioso 1).

Por sua vez, os leitores identificam diferentes objetivos nos cursos que já fizeram ou estão realizando (por meio da TV), como é o caso do Leitor 2: “um curso sempre ajuda muito, porque é o seguinte: a maioria dos livros tem muita coisa em Inglês, muitas palavras em Inglês e aí o cara fica boiando...” . É também a situação do Leitor 4 que, em sua vida extra-muros, trabalha com vendas:

“Eu já tive cursos em que eles davam muitos catálogos pra gente ler, já fui em muitos congressos, já estive em três congressos que foram através da leitura de catálogos. Eu tenho que ler muito, tenho que ler os catálogos pra aprender do que trata aquele material, para poder oferecer aos clientes” (Leitor 4).

A escassez de experiências com outros cursos ao longo da vida uma vez mais remete ao papel das crenças em auto-eficácia (BANDURA, 1986). Nas prisões, essa peculiaridade adquire uma importância ainda maior para que os indivíduos optem por

buscar e, de forma perseverante, mantenham-se na luta por seus objetivos. Nas organizações coercitivas, se o espaço da Educação não é preenchido, as aprendizagens dos internos concentram-se nos afazeres e necessidades do dia-a-dia, seja para amenizar as pressões e carências, seja para aprender o que lhes provoca maior interesse ou, simplesmente, para garantir a sobrevivência (DE MAEYER, 2006). Pelo relato dos sujeitos, na maior parte das vezes, essas aprendizagens ocorrem na convivência com os pares. Outrossim, não houve manifestações de indignação, tampouco de queixas pela ausência de cursos, apesar de os indivíduos estarem internados numa organização que, por força da lei, deveria estar proporcionando cursos e outras alternativas no intuito de preparar o recluso para seu reingresso na sociedade. Possivelmente, por já estar inculcado, também no preso, a idéia de que a prisão, prioritariamente, possui outras atribuições. Quais sejam, as de assegurar a custódia e o disciplinamento dos internos e que nada possa vir a ameaçar ou dificultar o sucesso de tal missão.

3.18 A INFLUÊNCIA DE LEITURAS NAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS INUSITADAS

A prática da leitura e sua influência nas demais aprendizagens mostra-se diversificada, conforme pode ser observado na Tabela 18. Os religiosos, unanimemente, consideram fundamentais as leituras que vêm realizando, principalmente as de cunho religioso. Também de forma unânime, os estudantes atribuem grande importância à leitura, por conta de sua utilidade para a aprendizagem escolar e para a própria vida.

Por sua vez, os trabalhadores e os artistas consideram que a leitura pouco contribui para as suas produções. Os primeiros, possivelmente devido à natureza braçal da maioria de suas tarefas, não vêem uma relação direta entre a leitura e suas práticas laborais. Os segundos, provavelmente por razões similares, consideram que a confecção dos artesanatos prescinde do comportamento de ler. Por fim, os leitores manifestam opiniões que são corroboradas por suas condutas, acrescentando que, quanto mais lêem, mais vontade e necessidade sentem de manter a prática. Os conteúdos que escolhem são diversificados, ainda que prefiram, em sua maioria, os romances e as obras de ficção e aventura.

As manifestações dos religiosos, estudantes e leitores vêm ao encontro de autores que defendem a prática da leitura e suas múltiplas funções, dentro e fora das prisões (DEVETACH, 2003; HARTLEY, 2005; JUAREZ y RODRÍGUEZ, 2005;

MONTES, 2005; GARCIA PÉREZ, 2001; PÉREZ PULIDO, 2001; PÉREZ PULIDO e SULÉ DUESA, 2004). De acordo com Montes (2005), ler é algo mais que decifrar, ainda que toda leitura suponha um deciframento. Ler é construir sentido. Não se lê somente o que dizem as palavras, mas criam-se imagens e vislumbram-se cidades, rostos, pistas, indícios, criam-se pequenos mundos em que o leitor acaba implicado. O relato a seguir parece ilustrar essas afirmações:

“A leitura ajuda, ela contribui para o meu trabalho. Antigamente eu não tinha essa visão, minha visão era outra. A leitura te dá mais, assim... te deixa com os pés no chão. Ao invés de tu viajar na rua, tu viajas por meio da leitura. A Bíblia, serve para o dia-a-dia. A gente, para aprender cada vez mais e para abrir a mente, tem que ler histórias diferentes. Cada história é uma história diferente. Essa leitura aí, do Almir Klink, pô!... Fala em longitude, latitude, Linha do Equador, fala dos pontos cardeais, fala de uma experiência assim... vou te dizer, o cara deu a volta ao mundo sozinho, de barco!” (Leitor 4).

Tabela 18 - Síntese das informações sobre a influência de leituras nas aprendizagens e práticas inusitadas

Sujeitos	A influência de leituras nas aprendizagens e práticas
Religioso 1	As leituras da Bíblia sempre foram fundamentais. Da mesma forma, outros textos, sempre de caráter religioso
Religioso 2	São de grande importância as leituras da Bíblia e de uma revista que contém hinos religiosos
Religioso 3	Leituras anteriores, não. Somente as atuais (religiosas)
Estudante 1	As leituras ajudam bastante. Lê livros, apostilas e revistas
Estudante 2	São importantes, e lê a Bíblia, para “abrir a cabeça”
Estudante 3	Contribui para “abrir a mente”, visando sempre a construção de um futuro melhor
Estudante 4	Ajudam a esclarecer as dúvidas e informam sobre tudo o que acontece
Estudante 5	Ajudam e pretende dar continuidade
Artista 1	Não influenciam, pois não sabe ler
Artista 2	Não há influência
Artista 3	Lê muito pouco e não há influência
Artista 4	Algumas revistas sobre construção servem para inspirar
Artista 5	Não há influência. Apenas os desenhos podem servir como inspiração para novas criações
Trabalhador 1	Não há influência
Trabalhador 2	Ajudam, para aprender a ler e a escrever
Trabalhador 3	Não há influência
Leitor 1	Quanto mais lê, mais gosto e vontade de ler vai adquirindo
Leitor 2	A prática foi se fortalecendo, gradativamente
Leitor 3	Um livro incentiva a leitura de outros
Leitor 4	A leitura contribui para novas leituras

Para Montes (2005), leitura não é consumo, é produção. Tendo oportunidade, cada um pode também “escrever” sobre esse mundo, do qual vem fazendo leituras. Destarte, não há analfabetos, pois todos constróem sentidos e, ao falar, são todos escritores ou “donos do conto”. Aquilo que o indivíduo lê não cai no vazio, mas entra no seu espaço pessoal, em seu universo de significações. Ou seja, ao contrário do que possa parecer, ler não se trata de um ato solitário, mas também de participação, de compartilhamento e de aprendizagens. Por conseguinte, de socialização e de reconstrução da própria identidade. Pelo depoimento do Estudante 2, pode ser verificado o significado da leitura, não apenas para a prática de estudar, mas também para a sua própria vida:

“Leio a Bíblia. Ela abre mais minha mente, trabalha o meu viver. A Bíblia só ensina frutos de qualidade, de pureza, entende? Ela me ajuda muito, mesmo que eu não seja perfeito cem por cento, porque cem por cento ninguém é, mas ela me ajuda muito” (Estudante 2).

São diversos os sentidos concedidos à leitura, por diferentes autores. Goffman (2005), por exemplo, afirma que a leitura, nas prisões, não ocorre devido à procura de benefícios intelectuais. Ela existe pela busca de autonomia e movimentação no ambiente em que os internos são obrigados a residir. Seria mais um instrumento para conseguir circular com frequência maior pelos corredores e, entre outras finalidades, poder contactar mais vezes com outras pessoas. Por sua vez, Devetach (2003) argumenta que o encontro com a palavra possibilita uma conexão ampla, livre, recorrente e curiosa com a obra de arte, uma zona de “desejar-se ser”. Portanto, uma das poucas zonas de liberdade do presidiário. É um momento em que há privacidade e autonomia para ler e escrever na vida de cada personagem. O leitor pode entrar e sair do silêncio, sabendo que está legalizado como espaço e, com isso, investir em si próprio. Este depoimento ilustra tal assertiva: “A ajuda da leitura é enorme. Ler e escrever, o cara tem que saber... Enquanto eu ficar aqui, vou ler e estudar. Na rua, vou ver se estudo também” (Estudante 5). Conforme Pérez Pulido (2001) a leitura pode ser um tipo de resposta aos modos de domínio na prisão. Junto com o comportamento de ler com frequência, está a prática da escrita, instrumento que traz vantagens como as de expressão, de protesto e de comunicação.

Mais que um simples passatempo, a leitura no limitado mundo da prisão parece consistir num meio de o indivíduo transcender, seja pela possibilidade de aprender e de

imaginar-se em diferentes situações, seja pela possibilidade de modificar o que o cerca e a si próprio (FABIANI, 1995; GUIDEZ, 2001). Pelo relato a seguir, podem ser constatadas algumas mudanças, tanto nas escolhas de leitura, quanto no momento vivido pelo sujeito, cujos interesses, visões e perspectivas também se diferem:

“Eu gostava muito de ler: Mussolini, Hitler, guerra mundial, essas coisas assim. Holocausto... Gostava de ler sobre essas coisas todas aí, essas ficções todas. Não aprendi nada! Não interferiram em nada, na minha vida. As atuais, sim. Hoje, se eu pegar um livro, até mesmo um livro espírita, aí já aproveito alguma coisa para a minha vida” (Religioso 3).

De acordo com Devetach (2003), por meio de leituras o indivíduo constrói um caminho a ser continuamente trilhado. A realidade de cada um passa por seguidas leituras, seja um texto, um poema, uma situação impactante, escutas, frases rememoradas e até mesmo leituras imprecisas não muito bem recordadas. Porém, ocupam espaço e intervêm na dialética entre aquele que lê e o texto. Para configurar-se como um leitor ao longo da vida, o indivíduo precisa contar com espaços internos, com disponibilidades abertas. Essas construções e esses espaços são fortalecidos com a articulação das palavras, na prática. Dentre as diferentes categorias dos sujeitos dessa pesquisa, aqueles que realizam suas práticas objetivando promover mudanças internas, seja em termos de aprendizagem vislumbrando um futuro ligado a esse aprender, seja em termos de vivência espiritual, parecem mais voltados para a leitura. É o caso dos religiosos, estudantes e leitores. De sua parte, aqueles que se revelam mais voltados para a busca imediata de recursos materiais e financeiros, de vantagens e de benefícios e do abrandamento das dificuldades do dia-a-dia, mostram-se com um interesse menor pela prática da leitura. Parece ser esse o caso dos artistas e dos trabalhadores.

Por sua vez, as bibliotecas das prisões têm passado, ao longo do tempo, por reformulações conceituais, principalmente nos países democráticos. Segundo Garcia Pérez (2001), uma das primeiras funções das bibliotecas nas prisões foi de servir como “válvula de escape” e de instrumento moralizador para um tipo de leitor com poucas expectativas de futuro. Atualmente, teriam a função de apoiar a organização prisional em suas políticas de reinserção social dos condenados, além de satisfazer as demandas de um perfil de usuário com muito tempo à disposição. Em seus relatos, os sujeitos demonstram interesse de contar com uma diversidade maior de livros, além de poder receber mais exemplares por entrega, já que revelam ter tempo ainda disponível para

tanto. Segundo Pérez Pulido e Sulé Duesa (2004), a biblioteca pode ter a função de subsidiar os processos educacionais, inclusive no mundo do trabalho e contribuir na auto-aprendizagem, de uma forma geral, o que pode ser ilustrado por manifestações como esta: “As leituras ajudam a abrir mais a mente, para adquirir uma visão melhor, para construir um futuro melhor, uma vida melhor” (Estudante 3). Além disso, o acesso à leitura se dá de forma menos cercada de normas e regulamentos, se comparada a outras práticas na prisão. Trata-se, portanto, de uma atividade que apresenta potencial para ser incrementada, dada a sua exequibilidade e sua importância. Conforme Fabiani (1995), a leitura auxilia no processo de reinserção na sociedade, pois constitui um instrumento de socialização, de resgate de si e de reencontro da própria identidade.

3.19 A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS INUSITADAS

As informações dos sujeitos sobre a influência da mídia na realização de suas atividades são bastante heterogêneas. Na Tabela 19, pode ser observado que há diferentes nexos entre os indivíduos e a mídia que, mais precisamente, restringe-se a rádio e televisão na Penitenciária A. Os religiosos, unanimemente, relatam que utilizam os dois veículos de comunicação. Porém, somente para fins religiosos. Ou seja, para aprender mais sobre sua fé, gravar músicas e obter novos conhecimentos e informações, como relata o Religioso 1:

“Não gosto dos pregadores da TV, não. Eu até discordo de muitos pensamentos deles. Não perco meu tempo vendo televisão, esses pregadores não me influenciam. Ouço só programações de rádio. Só os religiosos. Durante nosso horário de almoço e à noite. Às vezes é madrugada, eu me acordo pra orar e já vou imaginando as músicas no violão... Ouço as músicas, somente para gravar e depois tento reproduzir. Depois de quase oito anos preso, consegui um rádio-gravador e uso para essa finalidade” (Religioso 1).

Dentre os cinco estudantes, dois relatam que assistem programas de conteúdo escolar, dois ouvem programas religiosos, dois procuram concomitantemente manter-se informados pelos noticiários e há um sujeito que afirma que a mídia não exerce influência em suas práticas como dedicado ao estudo.

Tabela 19 - Síntese das informações a respeito da influência da mídia nas aprendizagens e práticas inusitadas

Sujeitos	A influência da mídia nas aprendizagens e práticas
Religioso 1	Ouve e procura aprender com os programas religiosos do rádio e da TV. Aproveita também as músicas que escuta. Grava-as e, depois, tenta tocar no violão. Questiona certas ações de alguns pastores na TV
Religioso 2	São importantes os programas religiosos que escuta no rádio
Religioso 3	Interfere. Seleciona alguns programas, uma vez que considera ruim a maioria deles
Estudante 1	Os noticiários são úteis e também os programas como o “Telecurso”, ainda que com alguma limitação, pela impossibilidade de interagir
Estudante 2	Assiste às aulas apresentadas pela TV Cultura. No rádio, escuta os programas evangélicos
Estudante 3	A TV é pouco aproveitável. Houve apenas uma rádio, com programação evangélica
Estudante 4	O rádio e a TV são úteis para manter-se informado sobre o que trazem os noticiários
Estudante 5	Não há influência
Artista 1	A mídia é útil quando divulga as suas criações
Artista 2	Indiretamente, o programa “Telecurso” influencia
Artista 3	Não há influência
Artista 4	Quando são anunciadas as criações, exerce influência, pois serve como divulgação
Artista 5	Não há influência
Trabalhador 1	Não há influência
Trabalhador 2	Não há influência
Trabalhador 3	Por vezes se inspira nas casas que observa na TV para fazer novas obras de artesanato
Leitor 1	Avalia que, nos dias atuais, há uma propaganda intensa para que as pessoas leiam
Leitor 2	Incentiva a pessoa a começar a ler desde pequeno e também por causa da divulgação dos lançamentos (em rádio e TV)
Leitor 3	A TV não contribui no hábito de ler, por deixar a pessoa negligente
Leitor 4	Pouca. Mas, costuma ver/ouvir os noticiários. Gosta de estar bem informado sobre o que ocorre no mundo fora da prisão

Dentre os cinco artistas, dois consideram a mídia importante quando divulgam suas criações, um se considera mais motivado quando assiste a programas educativos e dois, dos sujeitos, referem não haver influência da mídia em suas ações. No depoimento a seguir transcrito, o Artista 2 descreve como se sente mais motivado, ao assistir a alguns programas educativos na televisão:

“Influenciam muito. Principalmente aquele Telecurso 2000, que dá geralmente de madrugada, aquilo ali influencia muito para o trabalho. Passa ali algum assunto de criatividade, passa de escola, de ensinamentos... Ensinam mais é Educação, Matemática, Português, palavra correta pra gente aprender... Influenciam pra gente procurar sempre a coisa certa e também para manter o pique” (Artista 2).

Dos três trabalhadores, dois não vêem influência e um relata que encontra inspiração para fazer obras de artesanato nas horas de folga, ao observar as casas que aparecem nos programas de TV. De sua parte, a maioria dos leitores considera que há influência, pelo fato de a mídia incentivar o comportamento de ler. Entretanto, um deles discorda, por julgar que a pessoa que assiste a muita televisão tende a ficar “negligente” e a perder muito tempo:

“A mídia interfere muito, porém acho que mais para o lado dela... Você vai ver aquilo que está passando na TV e então fica um pouco negligente para a leitura. Ela acaba absorvendo muito tempo da pessoa. Aí o tempo voa e a leitura fica parada” (Leitor 3).

A prisão, ainda que suscite a imagem de uma organização fechada ou de um modelo de instituição total com diversos cerceamentos para seus internos (GOFFMAN, 2005), constitui ao mesmo tempo num sistema aberto, realizando contínuas trocas com o ambiente do qual faz parte (KATZ e KAHN, 1987). Por sua vez, a mídia consiste num dos meios para que ocorram os intercâmbios da prisão com o mundo externo. A começar pelos próprios objetivos oficiais, os que justificam a existência da organização. Destes, os que costumam ser alvo maior de notícias são os ligados à custódia e suas implicações ligadas à segurança, principalmente quando ocorrem quebras da quietude e da calma no estabelecimento, assim como as eventuais fugas. Por sua vez, as ações de reabilitação e reinserção social, com seus predominantes fracassos sobre os sucessos, não chegam a obter o mesmo espaço na mídia (THOMPSON, 2002).

De acordo com Rifiotis (1999), das notícias da área policial, ganham prevalência as reportagens elaboradas de forma a suscitar fortes emoções naquele que é, supostamente, o “leitor modelo”. Enfim, quando o seu criador atribui cores à imagem construída a partir do evento. Daí a preferência por atos de violência, escândalos e catástrofes. Nessas categorias, um sem-número de fatos e situações podem se tornar acontecimentos noticiáveis, uma vez formatados por quem lhes captura, ou seja, por quem lhes interpreta, dá formas, cores e atribui significados. Ramos e Paiva (2005) pesquisaram acerca de como os jornais retratam a violência e a segurança pública no Brasil. Para tanto, analisaram os conteúdos de nove dos principais jornais do país, durante cinco meses do ano de 2004. As autoras constataram que, dos temas sobre violência e segurança pública, os assuntos ligados às próprias forças de segurança ocuparam o primeiro lugar, com 40,5 por cento dos textos. Os atos violentos ocuparam

o segundo, com 21,0 por cento, e o desdobramento dos atos violentos estiveram em terceiro lugar, com 16,2 por cento dos textos. Por sua vez, o sistema prisional ocupou o quarto lugar no geral, com seis vírgula seis por cento dos textos. Destes, quase metade tratou de fugas e rebeliões: 47,6 por cento. Sobre as condições dos presídios (problemas de construção, superpopulação e bloqueio de celulares) foram 24,1 por cento do total. Sobre direitos dos presos (em formas de denúncias), foram quatro vírgula oito por cento. A porcentagem de textos sobre questões institucionais e gerais como direitos, em si, e atividades desenvolvidas dentro do sistema, foi próxima a zero, o que confirma o interesse por notícias da segurança pública enquanto espetáculo, mas um quase nulo interesse por ações e políticas de reinserção social, principalmente se ocorrerem no interior de prisões.

No caso dos sujeitos dessa pesquisa, é possível inferir que os religiosos, estudantes e leitores estejam interessados em obter, por meio da mídia, acesso a informações e experiências que tragam subsídios para a vida que pretendem ter no futuro, quando em liberdade. E que o pouco interesse dos artistas e trabalhadores talvez se deva à sua preocupação, acima de tudo, pela situação presente. Todavia, os três primeiros grupos demonstram também necessidade de desenvolver as adaptações e ajustamentos para suportarem o dia-a-dia prisional (GOFFMAN, 2005). Por sua vez, os artistas e os trabalhadores estão, de alguma forma, aprendendo, modificando seu comportamento e desenvolvendo novas identidades nas interações com as outras pessoas.

Conforme Berger e Luckman (2004), estar na sociedade implica participar da dialética da sociedade. Ou seja, de algum modo o indivíduo se manifesta para os demais e, ao mesmo tempo, traz para dentro de si o mundo social como realidade objetiva. Enfim, ela dá continuidade ao processo de socialização, que nunca termina. No caso da atividade criminosa, o indivíduo não busca apenas sustento ou uma forma de sobreviver. De acordo com Nascimento (2000), ele também procura constituir-se como sujeito e obter reconhecimento em seu meio social. Para essa pessoa, a prática de delitos é o seu trabalho e é nessa atividade que ela se acredita mais capaz e competente. Portanto, parece haver certa lógica na conduta daquele que tenta ser identificado como alguém *expert* nessa área, apesar da mesma receber das pessoas, continuamente, diversos julgamentos e rotulações, que vão desde a admiração até a mera condenação legal.

3.20 A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE FÍSICO NAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS INUSITADAS

Como pode ser constatado na Tabela 20, não há um local oficialmente destinado às práticas dos sujeitos, ainda que possam ser consideradas compatíveis com relação aos objetivos de reabilitação dos sentenciados. Além disso, de acordo com 70 por cento dos respondentes, há limitações e inconvenientes no que se refere às características do local, principalmente quanto aos elevados níveis de ruído, à escassa luminosidade, à pouca ventilação, ao risco de levar “boladas” durante o jogo de futebol no pátio e à exigüidade do próprio espaço físico para desenvolver suas práticas.

Tabela 20 - Síntese das informações sobre a influência do ambiente físico nas aprendizagens e práticas inusitadas

Sujeitos	A influência do ambiente físico nas aprendizagens e práticas
Religioso 1	O local (pátio de sol) não é o ideal, pois é muito limitado, não há tranquilidade para as ações, já que o ambiente é compartilhado com outras atividades, como o futebol
Religioso 2	O espaço é ruim, por ser muito trancado, não há um local adequado para a prática das atividades, que precisaria ser maior e mais tranquilo
Religioso 3	Em geral, é até bom. Mas, no alojamento a iluminação é ruim para as leituras religiosas e o barulho também atrapalha
Estudante 1	Sente as limitações do ambiente, mas não chega a prejudicar, pois procura ajustar-se ao local
Estudante 2	No Alojamento Especial é bom, local em que deseja ficar
Estudante 3	Não interfere, a única restrição é quanto ao barulho
Estudante 4	Pouco interfere. O que atrapalha é a pouca luminosidade e o excesso de ruído causado por muitos rádios e TVs ligados ao mesmo tempo
Estudante 5	O barulho dos colegas atrapalha
Artista 1	Ajuda, pela limitação de espaço e do que fazer, sendo um meio para aliviar o estresse
Artista 2	O ambiente físico não favorece a realização. Falta maior iluminação
Artista 3	Não há influência. Instalou uma luz em sua cama
Artista 4	A luminosidade é precária e isso dificulta
Artista 5	É abafado devido à falta de ventilação
Trabalhador 1	As restrições fazem com que ele queira, ainda mais, ficar trabalhando fora da cela
Trabalhador 2	Não interfere, pois faz parte do sistema
Trabalhador 3	É neutro. Até certo ponto é bom, pois poderia estar usando drogas, em liberdade. Mas, acha que o ideal seria ter uma oficina de artesanato
Leitor 1	A única vantagem que vê, é o fato de morarem, em cada cela, no máximo duas ou três pessoas
Leitor 2	Atrapalha, pelas limitações e também ajuda, pela falta de opções
Leitor 3	Prejudica, dado o espaço reduzido para muitas pessoas, o que causa estresse, além do barulho de muitos rádios e TVs ligados ao mesmo tempo
Leitor 4	Prejudica pela falta de luz à noite e pelo barulho. Porém, considera que a situação de confinamento até ajuda

As queixas concernentes ao ambiente ocorrem em graus variados. Merece destaque a discrepância de opiniões entre os religiosos e os trabalhadores. Os primeiros, por unanimidade, criticam o espaço físico, reputando-o como “trancado”, de pouca luminosidade e com ameaças de levar “boladas” no pátio de sol, o único local coletivo de que dispõem para fazer suas pregações.

Por sua vez, os trabalhadores, também por unanimidade, afirmam o oposto dos religiosos. Relatam que tais características fazem parte do sistema penal e consideram que as limitações e o próprio aprisionamento podem ser úteis para o indivíduo se manter afastado das drogas. Há também quem relate que as restrições físicas incentivam-no a manter-se dedicado às ocupações laborais, pois é um dos meios que encontra para poder circular mais pelas dependências do estabelecimento, o que lhe propicia a sensação de liberdade. Vale a pena retomar aqui a manifestação do Trabalhador 1: “Eu, estou trabalhando aqui. Pô, o cara vê o visual todo e vê até a lua. Consigo pegar sol todos os dias. Para o preso, não tem coisa melhor. Agora, se o cara está lá dentro, fechado, já era!” (Trabalhador 1).

Por sua vez, os estudantes, artistas e leitores vêem o ambiente físico como inadequado para suas práticas, mas procuram ajustar-se à realidade encontrada. Todavia, para obter um pouco de privacidade, alguns deles chegam a criar alternativas de melhoria, como o circundamento de seus leitos com lençóis e outros panos, os “come-quietos” e a instalação de uma lâmpada em seu ventilador, como relata este sujeito dedicado às artes:

“É bom, porque eu trabalho na minha cama, não interfere em nada. Tenho até uma luz na minha cama, que eu ligo na hora que quero. Se o meu trabalho não acabou, eu fecho, tem um pano na frente. Sempre que a gente vai dormir, pode puxar um pano, um lençol e tampar em volta, aí eu tampo. Acendo a minha lâmpada e escurece a dos outros, não clareia os olhos de ninguém. Acendo a minha lampadazinha no meu ‘quartinho`...” (Artista 3).

Uma situação paradoxal que precisa também ser destacada diz respeito à própria condição de confinamento e a limitação física constitui uma de suas marcas. Para alguns dos sujeitos, o fato de estar preso parece ter contribuído para o exercício de suas práticas, pois julgam que não estariam desenvolvendo tais condutas e atitudes, caso estivessem em liberdade, sem a experiência prisional. A manifestação do artista a seguir exemplifica essa propriedade do aprisionamento:

“Ajuda muito! Nós aqui, como não temos liberdade, procuramos algo pra cumprir melhor a pena, sem arrumar novos problemas. Assim, não prejudica muito, porque a gente tem pouco acesso, não tem pra onde ir, não tem o que fazer. ‘Ah, vou fazer o quê? Vou fazer um porta-jóias; vou fazer um cinzeirinho; vou fazer um porta-retratos pra botar uma foto. Tudo ajuda, né!’” (Artista 1).

Da mesma forma, o relato que segue ilustra como o leitor intensifica sua prática, relacionando-a com as condições do meio que enfrenta, pois considera a leitura uma maneira de abrandar os problemas peculiares ao ambiente em que vive:

“Para ler, ajuda. Porque, com a leitura, tu parece que entra no mundo do livro, naquela imaginação. Se tu estás lendo um livro, na leitura tu esqueces que estás preso. A gente liga a luz à noite, só que a lâmpada é fraca, para a leitura não é muito bom... Tem também o barulho, um sino batendo todos os dias à noite, e todos os dias de manhã cedo o sino volta a bater. Isso aí, a pessoa que não tem cabeça boa, fica neurótico... E tem as bateções de grade, de algemas, de portas...” (Leitor 4).

De acordo com Goffman (2005), para suportar o dia-a-dia na prisão, bem como obter algum tipo de conforto, o sujeito pode desenvolver os chamados ajustamentos, que são também mecanismos que o interno utiliza para assegurar um pouco de autonomia e de reserva da sua individualidade. Com isso, ele tenta adaptar-se às condições disponíveis, mas procurando também criar formas e ajustes pessoais que amenizem as pressões e limitações que caracterizam o ambiente em que se encontra. Exemplo dessa situação pode ser observado no relato desse estudante:

“Cada um com seu jeitinho, porque a cadeia ensina isso, se dá um jeito pra tudo, pras coisinhas. Tem coisas que são impossíveis mesmo, não tem como, mas a maioria, você dá um jeitinho. Pra estudar, você tem o seu espaço, nós aqui chamamos de jega; é a cama, o espaço. Então, é em cima do colchão. O que você vai precisar ali? Uma pranchetinha pra colocar o caderno em cima. Então, só depende do funcionário te ajudar...” (Estudante 4).

Para Foucault (2005), o controle e o aprisionamento não se dão apenas com a limitação física. Tampouco, apenas a vigilância controla a disciplina. Existe também o adestramento, onde são considerados os interesses secundários do indivíduo que se pretende mantido sob controle. Essa tecnologia política induz o sujeito a um estado de consciência e de contínua visibilidade que assegura o automático funcionamento do

poder. Ou seja, numa espécie de vigilância interna, o indivíduo polícia-se para que sua conduta não coloque em risco tudo aquilo que considera importante e pretende preservar.

Herrera (2006), referindo-se ao mundo fora da prisão, assevera que os avanços tecnológicos nada mais fazem do que garantir o controle, geralmente sob o pretexto de trazer mais facilidades e rapidez às atividades da contemporaneidade. Outrossim, a tentativa de controlar não ocorre apenas em prisões e muito menos somente por meio das limitações proporcionadas por grades e muros. Elas são parte dessa tentativa e, de acordo com Sidman (2003), geram seus “efeitos colaterais”, como o contracontrole. Ademais, o controle pode ocorrer sob diversas modalidades, desde formas explícitas, caracterizando a visível coerção, até formas mais sutis, com pretextos os mais diversificados para a aceitação. Para tanto, um dos artifícios utilizados consiste na ação ideológica, que permeia os comportamentos, os costumes, as práticas, a elaboração das normas e regras, bem como a sua aplicação. Enfim, pode-se chegar a um ponto em que o controle não vem mais de fora, mas encontra-se inculcado na mente dos envolvidos que, com seus receios, esquivas, protelações e outras formas equivocadas de buscar soluções, vêm-se envolvidos numa espécie de armadilha ou prisão psíquica (MORGAN, 2002).

As controvertidas manifestações dos sujeitos a respeito do ambiente físico parecem constituir mais um dos paradoxos da prisão. Para alguns, essas peculiaridades do aprisionamento facilitam e contribuem para os processos de aprendizagem e prática de seus comportamentos inusitados. Para outros, dificultam e inibem. Fica em aberta a questão sobre o que aconteceria se houvesse a efetivação de políticas de incentivo e apoio a essas aprendizagens e práticas, uma vez que nem todos possuem as mesmas características em termos de crenças de auto-eficácia (BANDURA, 1986), confiança quanto ao possível sucesso (CLEGG *et al.*, 2002) e clareza quanto ao domínio pessoal (SENGE, 2002). Além disso, independente do lugar, do conteúdo e da forma, as pessoas estão sempre aprendendo alguma coisa. Principalmente aquilo que praticam, experienciam e o que o meio incentiva a aprender (DEWEY, 1980; MARTON, WEN e NAGLE, 1996; MCLUHAN, 1969; POSTMAN e WEINGARTNER, 1974). Gagné (1974) acrescenta que a experiência ocupa um lugar fundamental na formação de uma pessoa. Para o autor, os acontecimentos que o sujeito vivencia, em seus diversos ambientes, terão significativa influência na espécie de pessoa que ele será.

3.21 A INFLUÊNCIA DO REGIME DISCIPLINAR NAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS INUSITADAS

Na Tabela 21, pode ser verificado que, para 60 por cento dos sujeitos, o regime disciplinar não exerce influência nas aprendizagens e no desenvolvimento dos novos comportamentos. E a maioria dos que criticam o regime em vigor não chegam a fazê-lo, de todo.

Tabela 21 - Síntese das informações sobre a influência do regime disciplinar (normas e regras) nas aprendizagens e práticas inusitadas

Sujeitos	A influência do regime disciplinar nas aprendizagens e práticas
Religioso 1	Não interfere
Religioso 2	Não interfere
Religioso 3	Não interfere
Estudante 1	As normas, em si, não atrapalham. Mas, em determinados plantões, há muita rigidez e má vontade por parte de alguns funcionários
Estudante 2	Por vezes atrapalha, pela falta de diálogo por parte dos agentes
Estudante 3	Positivas, pois as regras são necessárias. Queixa-se apenas da falta de tempo para poder estudar mais
Estudante 4	Tudo depende do funcionário de plantão, pois alguns incentivam e outros as utilizam para dificultar e criticar
Estudante 5	Ajuda, para aprender a respeitar as pessoas
Artista 1	A situação de confinamento ajuda, pois é uma maneira de se manter ocupado, combatendo o estresse. O que prejudica é a proibição do uso de certas ferramentas
Artista 2	Em geral, não interfere. Mas, limita um pouco o uso dos instrumentos
Artista 3	Não interfere
Artista 4	Não interfere, pois tem bom comportamento
Artista 5	Não interfere
Trabalhador 1	Um motivo a mais para continuar com seu trabalho
Trabalhador 2	Neutro, pois há lugares mais rígidos
Trabalhador 3	É importante que exista. Coloca limites. Do contrário, viraria bagunça
Leitor 1	Mais atrapalha do que ajuda
Leitor 2	Atrapalha. Deveria haver mais incentivo
Leitor 3	Há um excessivo número de regras, sempre proibitivas
Leitor 4	Não influencia. É até benéfico, para a leitura

Os estudantes, por exemplo, apontam alguns exageros na aplicação das normas e regras, por parte de alguns funcionários de plantão. Os artistas, queixam-se apenas da falta de liberdade para acessar ou confeccionar algumas ferramentas que consideram necessárias para suas criações. Os religiosos não apresentam qualquer restrição, postura corroborada pelos trabalhadores, que vêem o regime disciplinar de forma positiva, como

um motivo a mais para continuar com suas práticas e, conforme o Trabalhador 3, uma necessidade para o local:

“Não chega a ter influência, porque as normas, a gente tem que obedecer. Se a gente não obedecer, se torna bem difícil. (...) Elas ajudam, porque quando eu estava na rua, não tinha normas, não tinha disciplina, a gente estava lá, tudo solto e acabei na cadeia. Então, tendo disciplina e tendo normas, a gente sabe do nosso limite e o que não se pode fazer. Se não tiver normas, vira bagunça” (Trabalhador 3).

O único subgrupo que, por maioria, chega a tecer críticas é o dos leitores, ao julgar que o regime disciplinar vigente mais atrapalha que ajuda. Ainda assim, há um dos leitores que discorda, pois encara como benéfica tal influência para a prática de suas leituras:

“Para mim não atrapalha, porque aqui é... são normas da casa, normas são normas, é que nem no Exército, a gente vai servir o Exército, lá tem normas, tem horário, tem tudo. Aqui também tem horário, então é o trabalho deles, é o serviço deles. A gente está aqui, está se reeducando, a gente tem que estar disposto a entrar nas normas da casa. E é benéfico, porque a gente tem um horário para ficar no barraco [cela], esse horário a gente fica lá e pode ler, só não lê quem não quer. Uns fazem ginástica, outros lêem, outros dormem, cada um faz o que quer. Mas, para a leitura, é um santo remédio” (Leitor 4).

Os conceitos de Goffman (2005), sobre os ajustamentos primário e secundário, uma vez mais podem ser utilizados na tentativa de compreender esses resultados. Possivelmente, para suportar as pressões do dia-a-dia e, ao mesmo tempo, buscar algum tipo de conforto, os sujeitos estariam recorrendo a tais mecanismos. No caso do ajustamento primário, o indivíduo contribui e colabora com a organização, procura integrar-se nas atividades e mantém sua conduta dentro dos parâmetros que os dirigentes esperam dele. Com isso, pode estar se esquivando de algumas sanções e indo em busca do seu próprio bem-estar, impulsionado por incentivos e valores conjuntos. Ou seja, o sujeito apresenta comportamentos dentro dos padrões esperados pela Direção e, em troca, obtém a satisfação de necessidades pessoais. Dentre alguns desses ganhos podem estar: trabalhar e “residir” em setores disputados, matricular-se em cursos com poucas vagas, conseguir avaliação positiva nos documentos anexados aos pedidos de progressão de regime, obter parecer favorável em situações que suscitem dúvidas ou polêmicas etc.

Por sua vez, no caso do ajustamento secundário, há uma certa esquiva daquilo que a organização planeja e prescreve para o interno. Este, pode utilizar de meios ilícitos para conseguir o que pretende ou usar de meios permitidos para obter algo proibido (GOFFMAN, 2005). Alguns dos sujeitos, especialmente para realizarem suas atividades, precisam fazer algumas coisas consideradas proibidas, como confeccionar estiletes e mantê-los com “certo” cuidado. Ou seja, se tal objeto estiver escondido, pode ser caracterizado como arma e, portanto, o recluso receberá as sanções correspondentes a tal infração. Caberá ao funcionário interpretar se o objeto é uma arma ou apenas um instrumento para fazer artesanato, como descreve o Artista 1:

“Ali dentro a gente não tem nada, não tem uma tesoura, tem que estar cortando com gilete, ou com uma faquinha escondidinha pra eles não carregarem. A gente cria, é arte. Então, tem que fazer e deixar a faquinha ali na vista deles, no chão, perto da TV, pois aí eles já olham, olham e levam com eles. Se esconder, é pior. Se tu botar embaixo da cama, eles dizem que tu queres cortar alguém, ou quer segurar [fazer de refém] um agente, queres fazer alguma coisa... Digo que é pra fazer artesanato, eles dizem que não pode e, geralmente, apenas levam. Depois, eu vou e faço outro” (Artista 1).

De acordo com Goffman (2005), os indivíduos pertencentes aos níveis hierárquicos intermediários da organização utilizam menos desses ajustamentos, possivelmente por estarem mais próximos daquilo que a organização espera deles e, ao mesmo tempo, seriam eles os exemplos a serem seguidos pelos demais. Diante disso, parece claro que os sujeitos não estão interessados apenas em benefícios materiais e de rápida satisfação, mas parecem buscar também modificações nas relações que estabelecem e, por meio dessas interações com outras pessoas, constroem novas identidades (BERGER e LUCKMAN, 2004). Por sua vez, a afirmação de Goffman (2005) sobre a tendência dos participantes de níveis hierárquicos inferiores da organização a se sentirem errados, inferiores ou problemáticos, pode ser ilustrada pela descrição a seguir:

“Olha, a prisão aqui é diferente das que eu já puxei, aqui é menos rígida. Lá, tinha que andar sobre uma faixa amarela. Quando passava o agente, tinha que botar a mão para trás e ficar virado contra a parede. Aqui, não tem nada disso, os agentes conversam com o cara, eles não tratam como... Se o cara está preso, errou, mas eles tratam a pessoa igual a um ser humano” (Trabalhador 2).

Conforme a perspectiva foucaultiana, as manifestações da maioria dos sujeitos parecem ilustrar o êxito do emprego da tecnologia política do corpo. Ou seja, há o controle da disciplina por meio da vigilância e há também o adestramento, que leva em conta os interesses secundários do interno (FOUCAULT, 2005). Para o autor, a disciplina não constitui uma instituição e nem um aparelho. Trata-se de um tipo de poder, uma maneira de exercê-lo, que utiliza um conjunto de instrumentos, de técnicas, de mecanismos, de gradações e de objetivos. Enfim, uma física, uma anatomia do poder, uma tecnologia. Daí, o êxito na docilidade dos internos e o seu mitigado poder de ação. Segundo Thompson (2002), a grande finalidade desse aparato consiste em garantir a calma e a quietude no estabelecimento, pois é o que a sociedade espera dele, antes de quaisquer outros objetivos, como os de reabilitação ou de reinserção social, por exemplo.

De acordo com Hall (2004), a utilização de normas, regras, instruções e comunicações escritas para administrar as ações e práticas de uma organização, constituem a variável formalização. Para o autor, é a que mais afeta o comportamento das pessoas que fazem parte de um estabelecimento. Além disso, há incompatibilidades entre formalização e profissionalização, uma vez que o grau de especialização de um profissional pode suscitar certa autonomia, o que pode implicar, muitas vezes, conflitos com as prescrições organizacionais. É o caso dos sujeitos que, para praticar aquilo que aprenderam, correm riscos de sofrer sanções, por estarem infringindo algumas regras. Na realização de trabalhos com seres humanos, é esperado um grau menor de formalização e de um modo de fazer flexível à sua produção (HALL, 2004; PERROW, 1967). Tais medidas servem também para evitar a reificação, que seria a tentativa de transformar em “coisa” um ser que tem vida própria e, potencialmente, é capaz de decidir e de praticar ações, regendo seu destino de forma singular (ARENDT, 2004). Portanto, no caso dos sujeitos dessa pesquisa, das mais diversas formas eles constroem novas identidades por meio do que aprendem e efetuam também ações políticas, na medida em que não se limitam ao estabelecido, utilizam seu potencial criativo e, por conta de seus objetivos, fazem escolhas e modificam as relações que estabelecem com os demais.

Além disso, na prática de suas atividades inusitadas, mesmo estando dentro do que é considerado lícito e permitido, não chegam a obter pleno apoio por parte dos funcionários. Possivelmente, tal ocorre por implicar movimentações maiores, tanto de pessoas quanto de objetos e de outros materiais pelo interior do estabelecimento, o que

altera as rotinas e demanda um número maior de revistas e vistorias (pelos riscos presumidos) por parte dos funcionários. Pior que isso, afastam-se da previsibilidade (GOFFMAN, 2005) tão almejada pelos dirigentes desses estabelecimentos. Enfim, as prisões precisam também ser vistas como minissociedades, com distintos padrões de cultura e subculturas peculiares. De acordo com Bastos, Loiola, Queiroz e Silva (2004), nessas organizações há padrões de crenças e significados comuns, normas e rituais e sistemas de valores e realidades diferentes. Em seu interior, as pessoas criam e recriam o mundo em que vivem, em meio às permeações culturais presentes. Conforme Silva e Zanelli (2004), a cultura de um grupo se edifica consoante a maneira com que seus integrantes tentam satisfazer suas necessidades materiais e psicossociais. Ou seja, o modo de o grupo definir seu próprio estilo de adaptação aos ambientes interno e externo. E o meio externo, ressaltam Foucault (2005) e Thompson (2002), espera dos dirigentes da prisão, antes de tudo, que obtenham êxito na manutenção do comportamento disciplinado e ao máximo anulado dos presidiários que lá estão internados.

3.22 NOVOS COMPORTAMENTOS, MODALIDADES E PRÁTICAS INUSITADAS CRIADAS NA PRISÃO

Pela Tabela 22, pode ser observado que a maioria dos sujeitos relata ter criado algo ou desenvolvido novas modalidades de suas práticas, na prisão. Ou seja, não se restringiram ao que inicialmente aprenderam, pois acrescentaram ou modificaram algum aspecto em suas práticas inusitadas. De acordo com Abric (1985), a criatividade consiste no processo pelo qual um indivíduo ou grupo elabora um produto novo ou original, adaptado às condições e finalidades de determinada situação. Para Ocaña (1997), inovação seria a habilidade de otimizar os recursos e a capacidade mental de redefinir funções e usos, efetuar transformações e conseguir novos papéis. O indivíduo é mais ou menos criativo, conforme suas capacidades para atuar nesse novo processo.

Os sujeitos dessa pesquisa, em diferentes graus, criaram alguma coisa, seja um novo produto, uma modificação, ou a própria maneira de realizar alguma ação, o que os tornou diferentes dos demais. Além disso, as ações criativas dos sujeitos parecem ter adquirido valor criativo ainda maior, dadas as precárias condições que enfrentam para gerar tais resultados. Segundo Alencar (2001), idéias criativas podem encontrar

difficuldade para frutificar, quando não há permissão do ambiente para que prosperem, além de reconhecimento, receptividade e estímulo.

Tabela 22 - Síntese das informações relativas aos comportamentos ou tipos de práticas inusitadas criadas na prisão

Sujeitos	Comportamentos ou práticas criadas na prisão
Religioso 1	Cada reunião ou outro evento religioso ocorre de forma diferente, não há um formato ou modelo a ser seguido
Religioso 2	Não há uma forma repetida, pois cada evento ocorre conforme a direção que é dada por Deus
Religioso 3	A decisão de praticar a religião e de batizar-se
Estudante 1	Além de desenvolver o hábito de “passar a limpo” para o caderno os principais pontos de seus estudos, sempre que possível, pede a um professor para que procure, na Internet, informações atualizadas sobre assuntos de interesse escolar
Estudante 2	Não houve uma criação. Apenas melhorou o local, adaptando uma lâmpada ao ventilador, aumentando a luminosidade
Estudante 3	Procura ler e fazer anotações no caderno
Estudante 4	Procura livros de exercícios das matérias em que não se saiu bem, para praticar, nas férias
Estudante 5	Não houve
Artista 1	Procura inovar em cada obra, sempre criando algo diferente
Artista 2	Vem aprimorando nos detalhes, melhorou sua atenção e a criatividade, de forma geral
Artista 3	O modelo de bolsa, é seu. Nas outras obras, sempre cria algum detalhe
Artista 4	Sempre cria novas formas, a cada obra que faz
Artista 5	Sempre cria novas formas, a cada obra que faz
Trabalhador 1	Procura inovar, criando sempre novos tipos de lanches
Trabalhador 2	Não criou, mas gosto muito de utilizar o carrinho e do trabalho pesado
Trabalhador 3	O artesanato, não fazia. Sempre cria coisas novas
Leitor 1	Com a prática, consegue ler com grande rapidez e seu gosto pela leitura tem aumentado sempre mais
Leitor 2	Costuma tentar prever o final do livro
Leitor 3	Não houve
Leitor 4	Não houve. Apenas repete a leitura, quando não entende algo

Os religiosos, principalmente em suas reuniões de culto e de pregação, procuram realizar os encontros de forma diferente, não seguindo modelos, mas levando em conta o momento vivido pelos participantes naquele grupo. Ainda que façam um planejamento do culto ou pregação, costuma haver modificações, adaptações e improvisos, conforme o desenrolar do evento junto aos que os acompanham.

Os estudantes, em sua maioria, desenvolveram novos comportamentos e formas de estudar, objetivando obter melhor resultado na aprendizagem, como demonstra este dedicado ao estudo: “Eu sempre vou anotando num caderno as coisas que acho mais

difíceis, que são mais importantes. Então, é assim que procuro manter gravado na mente” (Estudante 3). Por sua vez, há quem tente manter o ritmo o ano inteiro e crie uma alternativa para utilizar também o tempo disponível fora do período letivo:

“No período das férias escolares, procuro conseguir um livro e cadernos, para fazer todos os exercícios que estão naquele livro. Depois, entrego o caderno para um professor, se ele tiver disposição pra corrigir, tentar encontrar onde eu errei, já é uma maneira de eu aprender...” (Estudante 4).

Os artistas, de forma unânime, relatam que criam algo e inovam a cada obra que produzem, evitando repetições. Esses criadores de arte, assim como o estudante que adaptou uma lâmpada em seu ventilador, estão entre os que mais teriam utilizado o pensamento lateral (DE BONO, 2007a; 2007b). Conforme esse autor, nesse tipo de pensamento, a pessoa gera novas idéias reestruturando modelos já existentes, com novos dados, assimetricamente. Para More (2006), o pensamento lateral trata de idéias criativas e inovadoras diferentes do padrão habitual das pessoas que as executam. Ele adquire importância fundamental na geração de novas idéias e maneiras de ver as coisas (MENTRUYT, 1997). Enfim, independente do tipo de pensamento, a pessoa cria sob a influência do percurso que realizou até chegar ali e do contexto sócio-histórico em que ocorre (MORAIS, 2002), considerando também os aspectos culturais (CSIKSZENTMIHALYI, 1995; 1999). A seguir, dois depoimentos de artistas sobre suas criações:

“Sempre crio coisas novas naquilo que eu faço. Criei uma peça feita só de canudos [pedaços de papel, enrolados, em forma de canudos, encaixáveis um no outro], que é o abajur. Até agora, ninguém havia feito de canudos. Crio abajur de canto de sala, abajur de mesa e de criado-mudo” (Artista 5).

“Eu só criei o modelo dessa bola que estou fazendo. O cara que me ensinou, fazia meio feínha... Estas, estão bonitas. Na cadeia, você sempre tem que criar coisas novas, não pode fazer de um jeito só. Num dia você faz de um tipo, noutro dia você faz de outro, com isso nada fica parado... Tudo o que a gente faz, é vendido. Se um não compra, outro vem, compra e leva para a família” (Artista 3).

Por sua vez, os trabalhadores procuram sempre diferenciar-se dos demais, seja criando produtos diferenciados, seja pela própria dedicação ao trabalho:

“O lanche da turma, sou eu quem invento. Posso criar o que eu quiser. Vejo os ingredientes que estão disponíveis, o que é possível fazer e meto ficha, faço o que dá!... A dona D. disse que eu tenho mil e uma utilidades (risos)...” (Trabalhador 2).

Por fim, os leitores são os que menos referem ações criativas, mas relatam algumas modificações em suas práticas, como o aumento da velocidade da leitura, a tentativa de prever o final do livro e a repetição da leitura quando não conseguem entender alguma parte.

De acordo com Ruscio e Amabile (2007), as pessoas são especialmente mais criativas quando se sentem motivadas por seus próprios interesses, prazeres, satisfações e desafios pessoais, mesmo diante de revezes. As constatações a que chegaram os autores parecem encontrar corroboração nas práticas do sujeitos dessa pesquisa, uma vez que os mesmos não dispõem de apoios e recursos adequados para fomentarem suas práticas. Além disso, a própria situação de aprisionamento, com todas as peculiaridades e dificuldades decorrentes, sugerem um aumento na condição de desafio pessoal para seguir em frente, ou seja, uma vez mais um fator intrínseco obtém destaque. Por outro lado, essas atividades e maneiras de fazer constituem um diferencial, cada sujeito as pratica de livre vontade, sem cobranças e pressões por resultados, e isso pode igualmente contribuir para o êxito de suas empreitadas (AMABILE, 2007).

A manutenção da prática dos sujeitos, apesar das dificuldades enfrentadas, podem também encontrar explicação nas crenças de auto-eficácia. Ou seja, nos julgamentos das próprias capacidades para levar a cabo os objetivos almejados (BANDURA, 1986), ultrapassando assim as limitações ambientais. Clegg *et al.*, (2002) destacam a importância de os indivíduos confiarem nos resultados de seus intentos, principalmente no que se refere aos possíveis benefícios que podem advir de seus próprios esforços. Tanto as crenças na auto-eficácia, quanto a confiança nos resultados, parecem intensificar ainda mais o comportamento apresentado, como ilustra o leitor a seguir:

“Eu me aperfeiçoei na leitura, leio muito mais rápido. Também consigo assimilar mais, antes tinha que ler mais pausadamente. Hoje em dia não, hoje em dia eu já consigo ler várias palavras em um minuto. De repente, até uma centena” (Leitor 1).

Abric (1985) ressalta a importância do grupo no incremento da ação criativa. De fato, os sujeitos pesquisados, em sua maioria, não apenas aprenderam a desenvolver as

atividades junto a seus pares, mas tiveram também a influência deles para a criação de novos produtos e ações. Ocorre a participação do grupo nas práticas e pregações dos religiosos, nas trocas de “*know how*” dos estudantes, na interação com os colegas e com os eventuais “clientes” dos artistas, na busca de apoio e reconhecimento dos trabalhadores e nas trocas de idéias e de livros entre os leitores. De acordo com Abric (1985), o grupo estimula os intercâmbios por meio de suas interações sociais e cognitivas, diminuindo a resistência às mudanças e incrementando o surgimento de novas idéias. Além disso, favorece a aceitação da possibilidade de riscos e, com isso, escolhe soluções menos banais e mais originais. Por fim, a própria heterogeneidade do grupo, tanto em atitudes quanto em aptidões caracteriza riqueza potencial para a produção de soluções criativas, pois permite o confronto entre diferentes idéias, bem como a utilização de competências.

3.23 OBJETIVOS DOS NOVOS COMPORTAMENTOS, MODALIDADES OU PRÁTICAS INUSITADAS CRIADAS NA PRISÃO

Na Tabela 23, pode ser observado que há uma certa diversidade nas respostas emitidas pelos sujeitos. Porém, em sua maioria, os motivos que os levaram a criar essas inovações são de ordem pessoal ou intrínseca. De acordo com Amabile (2007), a motivação intrínseca diz respeito aos fatores internos, ou seja, aqueles dos próprios indivíduos envolvidos. Entre eles estão as situações de prazer, de interesse pessoal, de reconhecimento, de satisfação própria e de desafios que a pessoa mesma se põe. Conforme a autora, esses fatores são os que exercem maior influência no incremento das ações criativas.

Os religiosos, de forma unânime, relatam práticas criativas e inovadoras, para realizarem seus cultos e divulgarem suas crenças para os demais. Exemplo disso é a fala do Religioso 2: “Ganhar almas pra Deus, fazer a obra de Deus (...) Ao transmitir a sua palavra através de mim, Deus toca as outras pessoas”. Na categoria dos estudantes, os quatro que criaram alguma coisa relatam que o fizeram para obter melhores resultados em seus estudos, seja em suas respectivas provas, seja em exames futuros: “É pra não ficar ´devendo` disciplina e passar no Vestibular” (Estudante 4). Os artistas apresentaram múltiplas razões, como as de ordem estética, hedonística, de satisfação pessoal e comerciais, já que a maioria destacou também o objetivo de conseguir maior “mercado” para suas produções: “fazer diferente dos outros e, no caso, vender mais”

(Artista 4). A manifestação do Artista 1 ilustra uma gama maior de objetivos buscados em suas práticas:

“Pra mim é uma terapia, eu gosto muito de fazer isso porque eu me sinto bem, é um tempo que tiro para mim, fico criando e me sinto feliz. Eu bolo, eu consigo fazer alguma coisa, deito na cama e fico pensando, eu crio, consigo fazer um porta-jóias, um porta-retrato, um barco, pra mim é uma vitória, eu consigo fazer muitas coisas (...) E é também um meio para sobreviver, nosso dinheiro é quase nada, é um meio de passar melhor na cadeia, poder comer uma coisa melhor, comprar uma bolacha, um suco e até o próprio cigarro, que está num preço incrível” (Artista 1).

Tabela 23 - Síntese das informações a respeito dos objetivos dos novos comportamentos, modalidades ou práticas inusitadas criadas na prisão

Sujeitos	O objetivo dos novos comportamentos ou modalidades criadas
Religioso 1	Como as demais ações, atender à convicção pessoal de que tem a missão de pregar a palavra de Deus
Religioso 2	Tentar fazer de forma similar à praticada nas igrejas, visando buscar a Deus
Religioso 3	Mudar de vida e praticar somente o bem, para evitar novas prisões
Estudante 1	Ficar mais atualizado e, dessa forma, preparar-se para provas e vestibulares
Estudante 2	Ter maior iluminação no ambiente e sem atrapalhar os colegas
Estudante 3	Gravar na mente o que considera mais importante
Estudante 4	Obter aprovação no vestibular e aprimorar-se na disciplina
Estudante 5	Não criou novas práticas
Artista 1	Desenvolver um tipo de “terapia”. Sente-se feliz, ao criar. É também uma forma de ganhar dinheiro, pois vende suas produções
Artista 2	Passar o tempo, uma forma de ganhar dinheiro e diminuir a tensão
Artista 3	Tornar mais bonito e, com isso, ter mais sucesso comercial
Artista 4	Diferenciar seu produto dos outros e, com isso, vender mais
Artista 5	Aumentar a durabilidade das peças
Trabalhador 1	Poder movimentar-se fora das celas, obter elogios e a confiança da Direção e preparar-se para a vida quando em liberdade
Trabalhador 2	Sentir-se melhor, pois considera que faz bem ao corpo
Trabalhador 3	Ter sempre uma renovação. Quer se tornar melhor, pois o que era antes, só lhe trouxe sofrimentos
Leitor 1	Conseguir saber mais rapidamente o desfecho da história e aprender com maior celeridade
Leitor 2	Desenvolver o passatempo
Leitor 3	Não criou novas práticas
Leitor 4	Compreender melhor o texto

Por sua vez, os trabalhadores relatam que procuram obter reconhecimentos, melhorias, tanto para suportar melhor as dificuldades e limitações dos dias de cárcere, quanto para a vida posterior, em liberdade, conforme pode ser verificado pela manifestação do Trabalhador 3: “Ter sempre uma renovação, saber qual é o nosso

potencial, quero me tornar melhor. O que eu era antes só me trouxe sofrimentos”. Por fim, ao desenvolver suas novas práticas, os leitores objetivaram aperfeiçoar suas habilidades, seja para compreender melhor, seja para aumentar a velocidade da leitura, mas sem perder a qualidade.

Tanto as ações criativas, quanto as próprias práticas dos sujeitos, em si, são aceitas e não encontram restrições nos regulamentos. Algumas delas, são até mesmo previstas pela Lei de Execução Penal, como é o caso da prática religiosa, do estudo, da leitura e do trabalho (BRASIL, 1986). Ainda assim, não há uma estrutura que favoreça de forma plena suas práticas, de acordo com o relato dos sujeitos. A despeito dessas dificuldades e limitações, as práticas ocorrem, assim como as ações criativas e inovadoras. Essa situação sugere a corroboração da idéia de que os motivos de ordem intrínseca, predominantes na maioria das manifestações dos sujeitos, influenciaram em suas ações criativas (AMABILE, 2007; RUSCIO e AMABILE, 2007). De acordo com esses autores, há três componentes necessários para que ocorram essas ações e, pelos relatos, os mesmos foram contemplados: 1-) Domínio de capacidades específicas, a *expertise* (o desenvolvimento da aprendizagem aliado a algum talento ou predisposição); 2-) Capacidade criativa relevante (maneira própria de buscar soluções, com estratégias pessoais para vencer as dificuldades); e 3-) Motivação (empenho pessoal, desafio, prazer e satisfação pela atividade). Além dessas inclinações individuais interferirem de maneira significativa na criatividade, elas podem ser desenvolvidas, afirmam os autores. Outrossim, o ambiente e o envolvimento social onde a pessoa vive também conduzem a grandes alterações na motivação intrínseca. No caso dos sujeitos desta pesquisa, suas respostas parecem indicar esta situação, qual seja, fatores internos conjugados a variáveis ambientais que vêm a interferir diretamente na motivação para a manifestação dos comportamentos. A verbalização do Trabalhador 2, em busca de reconhecimento, parece ilustrar essas afirmações: “Eu trabalho mesmo é pra ser elogiado, pra ninguém chegar depois e dizer que o cara está errado ou que não é assim...” (Trabalhador 2).

Csikszentmihalyi (1995) destaca que, somente pela criatividade o ser humano se diferencia das demais criaturas. Não apenas porque é capaz de produzir novas criações, mas também porque é capaz de realizar julgamentos e avaliações dos pensamentos, assim como inscrevê-los e preservá-los na cultura. Os sujeitos pesquisados, em termos culturais, efetuaram movimentações que sugere uma intersecção com o mundo dos funcionários, assim como o mundo fora da prisão. A motivação dos respondentes talvez

se explique também pela vontade de distinguir-se dos demais. De acordo com Csikszentmihalyi (1995), são os processos criativos que deixam o homem mais humano e permitem uma maior realização e satisfação pessoal. Ou seja, ao criar e poder expressar suas obras, o indivíduo não apenas faz uso de uma condição peculiarmente humana, como também diferencia-se dos seus pares, o que lhe singulariza na reconstrução da própria identidade.

Outra característica presente nos processos de aprendizagem dos sujeitos, nas ações praticadas, nos seus objetivos, assim como nas novas criações, diz respeito ao compartilhamento com outras pessoas. Ainda que alguns dos objetivos manifestos e práticas sugiram idéias e atividades individuais, a maioria das ações e processos têm a marca das ações coletivas. Para Wenger (1998a), a própria aprendizagem é participação social. Essa participação não se refere apenas a eventos específicos, mas também a processos abrangentes de ser um participante ativo em práticas das comunidades sociais, onde se constrói identidades em relação a essas comunidades. Pelos relatos dos sujeitos, os objetivos desses compartilhamentos e participações vão desde o interesse definido de resolver um problema do cotidiano, até a construção de projetos que poderão gerar resultados somente no futuro, quando em liberdade. Conforme Abric (1985), o grupo consiste num catalizador da criatividade e aponta três fatores que concorrem para que isso aconteça: o fato de o grupo favorecer as trocas e mudanças; o estímulo do grupo para a assunção de situações em que haja probabilidade de riscos (e as soluções originais decorrentes); e, por fim, a heterogeneidade do grupo, tanto em atitudes quanto em aptidões, o que permite o confronto entre diferentes idéias e competências, possibilitando um aumento da criatividade.

Todavia, é também possível verificar que, sem que os sujeitos acreditassem na possibilidade de êxito, os mesmos não levariam em frente suas práticas e criações. De acordo com Bandura (1986; 1989; 1993), quando são fortes as crenças de auto-eficácia, os indivíduos tendem a envidar esforços mais intensos e contínuos para atingir seus objetivos. Além disso, há maior facilidade para superar dificuldades e problemas, o que pode ser ilustrado por este leitor: “Tudo o que a pessoa está fazendo com determinada frequência, vai aperfeiçoando. No caso, adquire o hábito de ler mais rápido” (Leitor 1). Clegg *et al.* (2002) corroboram tais idéias, destacando a confiança em inovações, que se referem a uma expectativa de reações razoavelmente positivas sobre uma tentativa inovadora. Segundo os autores, é mais provável que as pessoas realizem esforços

inovadores (criar idéias e ajudar a executá-las), quando já possuem uma expectativa positiva dos resultados.

3.24 O SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDER COMPORTAMENTOS E SE DEDICAR ÀS PRÁTICAS INUSITADAS

A respeito do significado, para a vida, da experiência de aprender comportamentos e se dedicar às práticas inusitadas, pode ser verificado, na Tabela 24, que a maioria das respostas dos sujeitos referem-se a sentidos e objetivos pessoais.

Tabela 24 - Síntese das informações a respeito do significado da experiência de aprender comportamentos e se dedicar às práticas inusitadas

Sujeitos	O significado da experiência de aprender comportamentos e se dedicar às práticas inusitadas
Religioso 1	Atender às suas convicções de fé e obter a ajuda e a Bênção Divina para seus familiares
Religioso 2	Atender às suas convicções de que precisa conquistar novas almas para Deus, obter Sua Bênção e, por causa de seus esforços, contar com a ajuda de Deus
Religioso 3	Estar com Deus, ter confiança de estar perto de dEle, passear com a família e trazer mais pessoas para Deus
Estudante 1	Além de ser uma realização pessoal, obter um lugar de maior consideração perante os colegas e preparar-se para as atividades que pretende desenvolver quando estiver em liberdade
Estudante 2	Preparar o futuro, ocupar o tempo aprendendo algo proveitoso e obter o diploma do Ensino Médio
Estudante 3	Para ter uma experiência melhor, passá-las depois para outras pessoas e adquirir uma boa educação para evitar novos erros
Estudante 4	Adquirir algo proveitoso para o resto de sua vida e ocupar-se melhor na prisão
Estudante 5	Fazer algo bom para si, melhorar sua vida, inclusive para o trabalho
Artista 1	Desenvolver uma alternativa de trabalho, para quando sair da prisão
Artista 2	Ter uma atividade lícita e obter reconhecimento
Artista 3	Realizar algo de que gosta, acima de tudo. E também por ser um passatempo
Artista 4	Fazer algo proveitoso e quer continuar depois e ensinar seu filho (12 anos) a também confeccionar obras de arte
Artista 5	Usufruir de um grande passatempo. Pretende continuá-lo, em liberdade
Trabalhador 1	Obter reconhecimento e preparar-se para a vida em liberdade
Trabalhador 2	Aprender mais para melhor aproveitar as oportunidades no futuro
Trabalhador 3	Fazer algo importante para si: antes, drogava-se e tinha a influência de terceiros. Agora, sente-se melhor à noite e com bem-estar consigo mesmo
Leitor 1	Auxiliar a ver a vida de uma outra maneira
Leitor 2	Praticar algo útil e manter a lucidez
Leitor 3	Aprender mais, para conhecer mais, considerando a vida, em geral
Leitor 4	Melhorar sua vida. Com o tempo, vem aumentando seu amor pela leitura. A leitura o deixou mais maleável e compreensivo

Além dos sentidos e objetivos pessoais, há um segundo conjunto de respostas que mencionam a busca de recursos para enfrentar o dia-a-dia da prisão e a vida posterior fora dela. Num terceiro nível, encontram-se as respostas que se referem à preocupação com os aspectos sociais da vida dos sujeitos, bem como as preocupações com as condições ambientais e as alternativas criadas por conta da condição de aprisionamento.

A manifestação deste trabalhador parece ilustrar a primeira situação anteriormente descrita, referente aos significados e objetivos pessoais:

“Antes, eu não me dedicava ao trabalho por causa das drogas e também por influências de terceiros. Eu não via como uma coisa boa, era uma obrigação. Hoje eu vejo que o trabalho é bom, que é próprio do espírito da gente, porque chegando a noite, a gente vê o que fez, o que trabalhou, está ali, ninguém pode tirar o que você fez, seja um trabalho, um artesanato, uma pintura ou qualquer coisa. Depois que você começa a encarar de um outro jeito, não se trata mais de obrigação, é uma coisa que vem de dentro. A gente não pode se encostar num ponto e ficar esperando as coisas acontecerem. Tem que trabalhar, tem que correr atrás” (Trabalhador 3).

Nas categorias dos diferentes sujeitos, não há significativas distinções entre os conteúdos das respostas de seus respectivos integrantes. Os religiosos buscam a satisfação de objetivos pessoais, ou seja, praticar a sua fé e atrair novas pessoas para compartilhar de suas crenças. Por exemplo: “Quando você faz a vontade de Deus, Ele te dá força. Ele abençoa teus familiares, mesmo eles estando distantes de você” (Religioso 1). Os estudantes, precipuamente, intentam preparar-se para o futuro, tanto em termos de profissão, quanto no que se refere a outros tipos de realização pessoal. Os trabalhadores destacam-se pela procura de dias melhores, tanto os futuros, quanto os dias atuais, vividos na prisão. Da mesma forma, os leitores apostam na leitura como uma forma de assegurar melhor qualidade de vida. Por fim, quem parece destoar um pouco são os artistas. Ainda que os mesmos declarem estar interessados em preparar-se para a vida fora da prisão, são os que mais apresentam respostas que denotam interesse em conseguir dias melhores enquanto encarcerados: “Passo os dias assim, quando vejo já é noite, está na hora de jantar e dormir. A gente não vê o tempo passar, fica envolvido, sem vontade de parar mais” (Artista 5).

Enfim, a principal característica das respostas parece ser a ação e os movimentos de busca persistente, contrapondo-se a comportamentos que poderiam denotar apatia, resignação e acomodação, por exemplo. De acordo com Bandura (1986; 1989; 1993),

para que o indivíduo aja, para que se disponha a lutar pelo que pleiteia, é preciso que ele creia na possibilidade de sucesso, ou seja, que acredite em suas capacidades. Enfim, que sejam positivas as suas percepções de auto-eficácia. O depoimento deste estudante ilustra essa idéia: “é uma coisa que pretendo levar para o resto da vida, pois valeu a pena buscar um outro objetivo, que se iniciou por causa da situação e do lugar” (Estudante 4).

Da mesma forma, Clegg *et al.* (2002) destacam que é mais provável que as pessoas dediquem esforços inovadores quando já possuem uma expectativa positiva das conseqüências. Os processos de mudança e de inovação envolvem esforços e riscos. Para que os resultados esperados se viabilizem, é necessário que haja confiança mútua, em que as pessoas acreditem que serão ouvidas e que os benefícios advindos venham a ser compartilhados.

Parece também estar claro que os principais fatores motivadores presentes nas respostas emitidas pelos sujeitos são de ordem intrínseca, como o próprio interesse, o prazer, a satisfação e o desafio. As manifestações do estudante e do leitor a seguir, sugerem exemplos desse tipo de motivação:

“Eu optei por isso para ter uma vida melhor, ser melhor para as pessoas, passar a elas o que eu aprendi de bom, ser justo. O estudo contribui para isso. Se a pessoa tem uma boa educação, ela não cai no erro, ela já pensa bem melhor antes de agir” (Estudante 3).

“Melhorar meu jeito de ser, meu jeito de pensar. Antes, eu era meio bitolado, meio grosso. Agora, estou mais maleável, mais compreensivo, tento passar coisas boas para as outras pessoas, tanto daqui de dentro, quanto lá de fora” (Leitor 4).

Segundo Amabile (2007) e Ruscio e Amabile (2007), a motivação intrínseca é a que mais influencia nas práticas inovadoras dos sujeitos, particularmente nas suas ações criativas. Estudando biografias de pessoas bem-sucedidas em atividades que demandam contínuas ações criativas, Ruscio e Amabile (2007) constataram que as pessoas mais capazes de manter-se em processos de criação são aquelas que, em suas vidas, passaram por incidentes em sua motivação intrínseca devido a fortes coações e sofrimentos. Todavia, conseguiram superar os problemas ou desenvolveram habilidades para conviver com eles.

Nesses esforços por mudanças, os indivíduos fazem uso de uma linguagem, estão em interação e comunicação com outras pessoas e, de algum modo, socializando-

se continuamente. Berger e Luckmann (2004) chamam de socialização secundária o processo que encaminha o indivíduo já socializado a novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. A pessoa vai interiorizando “submundos” institucionais, com suas realidades e seus componentes normativos, afetivos e cognoscitivos. O Trabalhador 1 exemplifica: “O que eu faço aqui, vou procurar fazer melhor, lá fora. E um pouco é pra mim mesmo, pra poder receber elogios” (Trabalhador 1). Na socialização secundária, é possível manter uma distância entre o eu total e a realidade. Porém, em algumas situações pode adquirir carga grande de afeto, o que é fundamental para a ocorrência de novas práticas e novos aprendizados, componentes da identidade, em permanente (re)construção. Maturana (1988; 1989; 1990) acrescenta que a linguagem funda o humano, mas não o faz sozinha. O humano só se viabiliza com o entrelaçamento da linguagem com as reações emocionais que se produzem ao surgir a linguagem, fenômeno tipicamente social. O depoimento do Leitor 1, sobre o significado de suas práticas inusitadas, parece exemplificar essa particularidade da linguagem: “É importante ver a vida de outra maneira e, quando preciso, dar uma palavra amiga a uma pessoa que esteja com problemas” (Leitor 1).

4 CONFLUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS COMPORTAMENTOS INUSITADOS DOS RECLUSOS

A caracterização dos processos de aprendizagem de reclusos em uma organização prisional adquire maiores amplitude e consistência se esses processos forem compreendidos em suas variações, bem como se contextualizados em ambientes maiores, como a própria organização e o meio externo, a sociedade. Por exemplo, no que se refere ao local em que os indivíduos aprenderam a desenvolver suas novas práticas, a maioria apontou a própria Penitenciária A, o que confirma o caráter inusitado dos seus comportamentos. Ou seja, de alguma forma e, por razões também em discussão neste trabalho, os indivíduos decidiram modificar ou acrescentar novos comportamentos no atual estágio de suas vidas.

Algumas práticas, como a dedicação às artes, são muito frequentes em estabelecimentos prisionais do mundo inteiro, como descrevem Herschel (2004), Kornfeld (2006), McDonald (2003) e Rangel (2007), partindo do princípio de que qualquer objeto ou parte dele, retalhos e sucatas podem servir de matéria-prima para uma criação artística. A dedicação aos estudos na prisão (desde que disponibilizada aos internos) também é bastante comum, especialmente porque, para muitos, trata-se da primeira oportunidade que encontram para, efetivamente, frequentar uma sala de aulas (BASALDÚIA, 2005; DE MAEYER, 2006). No caso da Penitenciária A, em 2005, de uma população carcerária de 1.050 presos, o número de reclusos que chegaram a frequentar a Escola foi de 94, e cinco foram os estudantes considerados com perfil para fazer parte desta pesquisa. Sobre a dedicação à religião, ao trabalho e à leitura, a prática parece depender mais de decisões internas, com frequência atreladas a mudanças também pessoais (entre outros: DEVETACH, 2003; LÓPEZ *et al.*, 2006; WORKMAN, 2006).

A respeito das pessoas e das outras atribuições dos sujeitos sobre quem lhes ensinou ou provocou a mudança no modo de fazer, a maioria referiu-se aos próprios colegas da prisão. Da mesma forma, os pares voltaram a ser apontados como as pessoas que mais influenciaram para o desenvolvimento dessas novas aprendizagens e práticas. De acordo com Csikszentmihalyi (1995; 1999), mais que uma simples troca entre pessoas de um grupo, estaria havendo um compartilhamento de aprendizagens e a sua inscrição na cultura e na coletividade. Além disso, pessoas com objetivos em comum tendem a compartilhar experiências, crenças e conhecimentos, no intuito de serem

fortalecidas como agrupamento social, que Wenger (1998a) chama de comunidade de prática. Esses agrupamentos são organizados de maneira informal, mesmo nos casos em que se desenvolvem em ambientes formais. Além de lutarem por objetivos em comum, seus integrantes costumam fortalecer-se também com o ingresso de novos elementos, em que novos conhecimentos e ações criativas são bem-vindos, desde que em consonância com os objetivos da comunidade. Lesser e Stork (2001) acrescentam que os indivíduos parecem ter necessidade de compartilhar essas preocupações, interesses, informações e buscar coesão entre pessoas com aspirações em comum. Para Axelrod (2000), quando os indivíduos se sentem como integrantes de uma rede de interesses similares, tendem a modificar o comportamento e há incremento da confiança, o que favorece e estimula as trocas de informações.

Sobre o tempo destinado às aprendizagens, de dois dias a seis anos, o que se destaca é a discrepância significativa nos diferentes tempos dos processos. Todavia, em alguns casos, as mudanças ocorreram mais em função de modificações e desenvolvimento de novas atitudes, do que em aprendizagem de tarefas complexas. Ainda assim, uma mudança de atitude, mesmo que supostamente rápida, não constitui fenômeno simples ou superficial, posto que envolve uma série de decisões e escolhas pessoais, situadas num determinado contexto da história de vida de cada indivíduo. De acordo Csikszentmihalyi (1995; 1999), para compreender a ação inovadora de uma pessoa, é preciso conhecer a história de seu desenvolvimento e o seu contexto sócio-cultural, onde se inscrevem suas criações. Além disso, nos contatos com os demais, segundo Berger e Luckmann (2004), o sujeito vai moldando a sua forma de ser e (re)construindo a própria identidade até o fim de sua vida, ainda que algumas características apresentem tendência duradoura. Enfim, não teriam sido simplesmente as contingências que fizeram alguém modificar algo em suas atitudes. Porém, de alguma maneira, essas contingências estiveram relacionadas com o indivíduo e o seu contexto histórico e, fruto dessa interação, ocorreram as mudanças.

As aprendizagens e mudanças apresentadas pelos sujeitos não se desenvolveram de forma planejada ou por conta de algum programa estabelecido para essas finalidades. No que se refere ao ambiente, por exemplo, não há um local previamente definido para a prática desses indivíduos. A maioria relata utilizar de sua própria cama como recurso mobiliário para o desenvolvimento de suas atividades. Além disso, as ocasiões em que ocorrem, para a maioria, limita-se aos intervalos entre os demais afazeres considerados oficiais. Ou seja, as práticas se realizam de maneira informal e cada um define o quê,

como e quando vai aprender ou efetuar. Trata-se de algo pessoal, em que o indivíduo parece tomar, como elementos motivadores para suas novas práticas, a situação em que se encontra e o atual estágio de sua vida. Daí a ênfase nos fatores intrínsecos para a motivação apontados por Amabile (2007) e Ruscio e Amabile (2007), a importância da confiança nos resultados e eventuais benefícios destacados por Clegg *et al.* (2002) e as crenças na auto-eficácia descritas por Bandura (1986; 1989; 1993).

Da mesma forma, os recursos utilizados para a realização das atividades dos sujeitos, na maioria das vezes, não contam com um apoio oficial. Muitos são provenientes de doações, trocas, ou são fornecidos por religiosos e familiares. Tal situação parece corroborar o que foi constatado anteriormente, no que se refere à ausência de locais e horários apropriados para a realização das atividades. No conflito entre os objetivos de reabilitação social e garantia de segurança, prevalece o segundo, o que já foi discutido por Foucault (2005), Goffman (2005) e Thompson (2002), pois é o que a maioria da sociedade espera e cobra desses tipos de organizações. Por conta dessas pressões, os funcionários procuram ficar atentos se quaisquer desses recursos podem ou não vir a ser utilizados para finalidades outras, como arma, instrumento para fugas ou acessórios para uso e/ou esconderijo de materiais proibidos, como drogas, aparelhos de telefone celular etc. Com isso, tanto os recursos, quanto as próprias movimentações dos presos passam a ser vistas como ameaças à tranquilidade do ambiente, dada a dúvida que continuamente paira sobre tais atividades. Por conseguinte, mesmo que as práticas dos sujeitos sejam consideradas facilitadoras e importantes para o seu reingresso na sociedade, a tendência é que sejam, quando muito, toleradas. Enfim, se a expectativa e a cobrança da sociedade é para que a prisão seja um local em que os internos sejam mantidos quietos e com seu poder de ação anulado (FOUCAULT, 2005), é isso o que os responsáveis diretos pela missão tratarão de fazer cumprir. Um eventual deslize, por mínimo que seja, poderá ser alvo de sindicâncias e outras investigações, com graves impactos na carreira do funcionário responsável pela tarefa.

Ainda sobre os funcionários, suas influências nas práticas inusitadas dos sujeitos são diversificadas. Os trabalhadores, por exemplo, referem um bom relacionamento com esses profissionais. Certamente, por isso mesmo, são os mais criticados pelos demais presos, haja vista a contenda de forças que costuma haver na prisão. Por outro lado, os estudantes são os que mais relatam problemas no relacionamento com os funcionários. Possivelmente, pelas pressões do dia-a-dia, os funcionários acabam vendo os presos apenas como ameaças e indivíduos continuamente dispostos a criar problemas

e alterações na quietude do ambiente. Ou, como descreve Goffman (2005), como seres “errados” e “inferiores”. Por conseguinte, fica num segundo plano a tarefa de educar ou contribuir na preparação de pessoas que, algum tempo depois, estarão de volta na sociedade. Enfim, o papel de presidiário ganha um destaque muito maior do que qualquer outro que essa pessoa possa ter.

A omissão no que se refere aos aspectos de reinserção social dos presos não chega a causar crises ou dilemas na maioria dos profissionais, pois prepondera o seu papel de agente de segurança do estabelecimento. A identidade de um funcionário de prisão é antes marcada como a de um promotor de segurança e não de saúde ou de educação, por exemplo. Ou seja, se é no papel de agente de segurança que ele é avaliado (e cobrado), é nessa condição que ele tentará demonstrar competência. De acordo com Milgram (1974), a pessoa se sente compromissada com as pessoas que a dirigem e não com os conteúdos das tarefas prescritas. Para o autor, a moralidade não desaparece, ela muda o enfoque: o indivíduo obediente sente vergonha ou orgulho, não pelo conteúdo do que faz, mas pelo quão adequadamente executa as tarefas determinadas pela autoridade. Daí a valoração de princípios como lealdade, dever e disciplina, todos eles ligados, antes de tudo, com a autoridade que prescreve as ordens aos subordinados.

Para Zimbardo (2005), os atos de violência praticados por funcionários, numa prisão, podem ser atribuídos a três fatores: predisposição pessoal, contexto social e contexto político/estratégico. Contudo, em seus experimentos como o da “Prisão de Stanford” e em estudos sobre torturadores e praticantes de atos violentos em prisões, como os de Abu Ghraib, o autor encontrou a predominância dos dois últimos fatores. Parecendo uma guerra de forças, quando pessoas comuns são colocadas em prisões, o ambiente “vence” e a individualidade dessas pessoas “perde”. Ainda que seja mais fácil atribuir o desenrolar desses acontecimentos a eventuais patologias em algum dos lados, o fenômeno parece ser mais complexo. De acordo com Zimbardo (2005), alguns processos de interação social dos profissionais se sobressaem em quaisquer desses episódios: o ambiente de trabalho, a recompensa pelas chefias, a dinâmica do grupo, a cumplicidade, a coesão, o sigilo do grupo, o sentimento de pertencer a um grupo diferenciado e o fator “macho” (*sic*). Enfim, a descrição de Zimbardo (2005) parece corroborar as idéias de Milgram (1974) sobre obediência e, até mesmo, as de Wenger (1998a) sobre as comunidades de prática. Desta vez, como o grupo informalmente criado e mantido para levar em frente missões formais e destacadamente coercitivas junto aos presidiários.

Não menos paradoxal é a questão do regime disciplinar que, alinhada ao ambiente físico, são as duas grandes marcas de um estabelecimento prisional. Não por acaso, o regime disciplinar, ou seja, as normas e regras, estão colocadas antes das eventuais grades e muros. O indivíduo preso sabe que tem uma sentença judicial a cumprir e, antes de seu término, terá que se submeter aos ditames da lei, até o último dia. Ou seja, mantendo-se entre os muros ou escondendo-se enquanto foragido, toda a sua conduta será norteadada por conta dessas determinações judiciais. Enfim, somente após “quitar a dívida” com a Justiça, receberá de volta os seus direitos de cidadania, até então suspensos. Dessa forma, as normas e regras acabam tendo uma influência significativa na rotina das pessoas presas, uma vez que prescrevem e acompanham a grande maioria de suas ações. Segundo Foucault (2005), a vigilância se torna uma engrenagem específica do aparelho disciplinar. Entretanto, paradoxalmente, no que se refere à produção das práticas inusitadas dos sujeitos, o regime disciplinar não está entre os maiores empecilhos. Ao contrário, há sujeitos que aprovam e vêem o regime disciplinar de forma positiva ou consideram que o mesmo vem contribuindo para suas mudanças.

Uma situação que parece ser importante para ilustrar a preocupação maior com a disciplina e o cumprimento de normas e regras para tentar garantir, prioritariamente, os aspectos de segurança, diz respeito à escolha do ocupante do cargo de Diretor Geral do estabelecimento. Na organização em foco, de 1957 a 2005, houve 24 diferentes diretores. A maioria deles, cerca de 66,6 por cento, era pertencente a órgãos ligados ao controle, ou seja, responsáveis pelo cumprimento de leis na sociedade, o que pode ser observado na Tabela 25. Como não há uma carreira própria do sistema penitenciário, o cargo de diretor tem sido preenchido, na maioria das vezes, por profissionais oriundos de diversas outras organizações. Por sua vez, a Lei de Execução Penal (LEP) especifica os critérios sobre quem pode vir a ocupá-lo:

“Art. 75. O ocupante do cargo de diretor de estabelecimento deverá satisfazer os seguintes requisitos:

I – ser portador de diploma de nível superior de Direito, Psicologia, ou Ciências Sociais, ou Pedagogia, ou Serviços Sociais;

II – possuir experiência administrativa na área;

III – ter idoneidade moral e reconhecida aptidão para o desempenho da função.

Parágrafo único. O diretor deverá residir no estabelecimento, ou nas proximidades, e dedicará tempo integral à sua função” (BRASIL, 1986).

Tabela 25 - Relação dos profissionais que ocuparam o cargo de diretor geral da Penitenciária A, de 1957 a 2005

Período	Função/ Profissão
De 1957 a 1961	Advogado
De 1961 a 1961	Advogado
De 1961 a 1962	Advogado
De 1962 a 1975	Promotor de Justiça da Polícia Militar
De 1975 a 1977	Promotor Público
De 1977 a 1979	Delegado de Polícia
De 1979 a 1983	Oficial da Polícia Militar
De 1983 a 1983	Promotor Público
De 1983 a 1985	Advogado
De 1985 a 1986	Oficial da Polícia Militar
De 1986 a 1987	Oficial da Polícia Militar
De 1987 a 1988	Promotor Público
De 1988 a 1989	Delegado de Polícia
De 1989 a 1991	Delegado de Polícia
De 1991 a 1994	Delegado de Polícia
De 1994 a 1995	Advogado
De 1995 a 1997	Delegado de Polícia
De 1997 a 1998	Servidor Público Administrativo
De 1998 a 1999	Oficial da Polícia Militar
De 1999 a 2001	Oficial da Polícia Militar
De 2001 a 2003	Oficial da Reserva do Exército
De 2003 a 2005	Agente Prisional

Fonte: Documentos arquivados no Setor de Pessoal da Penitenciária A

Note-se que, a despeito das exigências apontadas para o ocupante do cargo, o mesmo é aberto a diversos tipos de profissionais, não necessariamente da mesma origem e formação dos que até então foram nomeados.

O ambiente físico consiste noutro aspecto controvertido, conforme as respostas dos sujeitos. Quando argüidos sobre o que facilita a prática de suas atividades inusitadas, os respondentes atribuem, por maioria, às limitações do ambiente e às condições do aprisionamento. Mais exatamente, ao fato de terem que se manter confinados num determinado local e, a partir disso, surge a necessidade de buscar uma

ocupação ou um passatempo. Atribuem também ao apoio de colegas com necessidades similares, à descoberta de uma oportunidade para apostar em algo útil para o futuro e ao interesse por buscar formas práticas de amenizar o dia-a-dia da prisão. Nesse sentido, lutam para obter apoios, reconhecimentos, maior liberdade de movimentação, dinheiro e outros benefícios e vantagens. Os aspectos indesejáveis do ambiente, bem como das normas e regras, são em parte abrandados com os ajustamentos primários e secundários (GOFFMAN, 2005), também frutos das ações criativas dos sujeitos. Certamente, não por acaso esse autor refere-se a esses ajustamentos como uma expressão de autonomia e de resgate da própria identidade do indivíduo que se vê obrigado a permanecer na prisão.

Dependendo dos sujeitos, outros aspectos que facilitam a aprendizagem e a prática das atividades podem ser a leitura, especialmente para os religiosos, os estudantes e os próprios leitores, uma vez que o comportamento de ler parece promover o fortalecimento e a retroalimentação de suas práticas. Da mesma forma, a Escola Supletiva e os outros cursos são apontados como mais importantes para os dedicados aos estudos. Diga-se, além de não haver vagas para todos os que se mostram interessados em estudar, ainda não há uma estimulação para aqueles que investem seu tempo nesse tipo de aprendizagem, como ocorre com o trabalho, por meio da remição de pena. Mesmo assim, o interesse dos presos ao procurar a Escola parece ilustrar os conceitos de Bandura (1986; 1989; 1993) a respeito das crenças nas próprias capacidades para obter êxito. Ou seja, nas percepções de auto-eficácia, além de demonstrar confiança nessa inovação em sua vida e em sua utilidade (CLEGG *et al.*, 2002). Do mesmo modo, a mídia exerce influência de acordo com alguns dos sujeitos, principalmente àqueles interessados em acompanhar programas religiosos para avançar em sua profissão de fé, para os estudantes que costumam complementar seu aprendizado com programas educativos e de atualização, além de alguns artistas que buscam informação e inspiração para produzirem novas obras de arte.

Sobre a influência de familiares, um primeiro aspecto que se destaca é o escasso contato que os participantes, em sua maioria, mantêm com a família de origem. Contudo, dos 20 pesquisados, 11 foram os que compartilharam da novidade com os parentes próximos. E esses sujeitos, de forma unânime, receberam comentários de aprovação pelas novas práticas na prisão. Além disso, pelos relatos das histórias de vida dos sujeitos, nenhum referiu ter se espelhado em algum familiar para seus novos comportamentos, com exceção do Artista 1. Essa situação parece revelar um

preponderante interesse dos indivíduos por novas aprendizagens, novas interações e novos vínculos. De acordo com Berger e Luckmann (2004), ao participar da dialética da sociedade, o sujeito exterioriza seu ser e interioriza o mundo social como realidade subjetiva. Ele transforma e recria o mundo em que vive. Arendt (2004) destaca que é pela ação (política) que o indivíduo caracteriza-se como humano, posto que é capaz de reger o seu destino. Nesse processo de reconstrução, chamado por Berger e Luckman (2004) de socialização secundária, a pessoa não mais interage necessariamente com aqueles com quem um dia estabeleceu vínculos familiares, mas com outros indivíduos, também significativos.

Nas respostas dos sujeitos desta pesquisa pode ser verificada, de forma recorrente, a importância concedida pelos mesmos às reações das diversas outras pessoas diante de suas novas práticas. Nessas respostas, ganham destaque as ações e reações dos pares. Ou seja, as pessoas que se encontram em situação similar aos respondentes. Foram eles os que mais ensinaram e também os que mais exerceram influência, conforme os sujeitos. Entretanto, é também dos pares que provêm a maioria dos comentários críticos e chacotas. Isso sugere que, na situação de confinamento, poucas coisas passam despercebidas dos demais. Num ambiente em que a impressão dos outros se mostra de forma intensa, parecem ser necessárias firmes convicções, idéias claras e decisões consistentes para levar em frente qualquer projeto de mudança ou de agir de modo diferente da maioria. E tudo isso ganha força se estiver ligado a razões e sentidos definidos que a pessoa estabelece, em seu viver (FRANKL, 1991). Meece *et al.* (1990) destacam as percepções e julgamentos que cada um realiza, de forma singular, diante de situações que possam ser desfavoráveis. Ou seja, aquilo que para alguém pode contribuir para a desmotivação, para outra pessoa pode fazer aumentar suas crenças de auto-eficácia. Por outro lado, quando ocorre um incentivo por parte de alguém que goze de credibilidade junto ao sujeito e tal gesto suscite consistência e idéia de realidade, a contribuição se intensifica para as percepções de auto-eficácia (BANDURA, 1986).

Essa motivação e esse empenho para aprender e desenvolver as novas atividades na prisão ocorrem com múltiplos objetivos. Os artistas e trabalhadores, por exemplo, referem o atendimento de necessidades do cotidiano, como ocupar o tempo, ganhar dinheiro, obter reconhecimentos e apoios, circular mais pelo ambiente etc. Os estudantes e os leitores apontam também o atendimento de necessidades do dia-a-dia, ao mesmo tempo em que relatam a sua preocupação com o futuro, para o qual pretendem

se preparar melhor. Seja para o plano educacional, seja para o mundo do trabalho, eles demonstram interesse em se tornar habilitados, haja vista a competitividade existente nessas áreas. Por sua vez, os religiosos referem encontrar satisfação em praticar e divulgar suas convicções de fé, compartilhando e trazendo novos adeptos ao seu grupo. Portanto, a motivação apresentada em suas ações parece ser precipuamente de ordem intrínseca, de acordo com Amabile (2007) e Ruscio e Amabile (2007). De qualquer forma, sejam quais forem os tipos de motivação apresentados pelos sujeitos, é também verdadeiro que, nessas aprendizagens e práticas, os indivíduos passam por contínuos processos de (re)construção social. Conforme Pulakos *et al.* (2000), aprender implica adaptação. Na aprendizagem e desempenho de novas tarefas, as pessoas passam também por mudanças, inclusive nos seus estados cognitivos, motivacional e emocional, modificando os papéis que desempenham em seu meio social.

Ao aprender (ou modificar-se), o indivíduo está efetuando uma participação social (Wenger, 1998a). Esse aprender refere-se a processos de ativo engajamento em comunidades sociais, nas quais reconstrói identidades. Ou seja, nessa participação, a pessoa molda não somente o que faz, mas também a ela própria e como interpreta o que faz. De acordo com González Rey e Gómez (2005), com sua atuação no mundo social já existente, o indivíduo refaz-se como sujeito e reconstrói a sua identidade. Enfim, ele participa, diferencia-se dos outros e torna-se único. No caso do preso, esse processo de socialização secundária (BERGER e LUCKMAN, 2004) é realizado com uma carga de afetos e emoções ainda mais intensa, especialmente porque, a partir de seu ingresso no estabelecimento, uma das principais coisas que se tenta anular, é a própria identidade (GOFFMAN, 2005). Contudo, essas condições não chegam a ser letais para a individualidade dos sujeitos. Ao contrário, podem também servir como estímulo e fator de motivação para suas novas práticas (FRANKL, 1991). Nesses casos, é provável que esteja ativado o estado de alerta e a motivação para realizar, condições que, para Gagné (1974), interferem significativamente na aprendizagem.

Para alguém ir em busca de algo, aprender, manter-se disposto a realizar modificações inclusive em si próprio e suportar a qualquer tipo de dificuldade, é necessário ter claro o que deseja (FRANKL, 1991). Além disso, esse objetivo precisa fazer sentido para esse idealizador, a ponto de se dispor a lidar com as mais diversas situações de obstáculos e empecilhos, mesmo aqueles que impliquem intensos sofrimentos. E tal só é possível quando a meta maior está alinhada ao sentido de sua existência. Nesse caso, o próprio sofrimento pode constituir ingrediente para novas

aprendizagens, conquistas e fortalecimentos internos, seja de práticas, seja de valores. Para o autor,

“A liberdade espiritual do ser humano, a qual não se lhe pode tirar, permite-lhe, até o último suspiro, configurar a sua vida de modo que tenha sentido. (...) Também há sentido naquela vida que – como no campo de concentração – dificilmente oferece uma chance de se realizar criativamente e em termos de experiência, mas que lhe reserva apenas uma possibilidade de configurar o sentido da existência, e que consiste precisamente na atitude com que a pessoa se coloca face à restrição forçada de fora sobre seu ser” (FRANKL, 1991, p. 67).

A capacidade pessoal de superar e recuperar-se psicologicamente frente a situações de sofrimentos, violências e catástrofes, é chamada por Pinheiro (2004) de resiliência. Múltiplos processos e variáveis podem ser considerados em seu estudo. Porém, há uma base sobre a qual as habilidades humanas se apóiam, quando diante de adversidades: as capacidades de amar e de trabalhar, bem como as expectativas e os projetos de vida, que dão sentido à existência. Ou seja, todas as pessoas, em menor ou maior intensidade, precisam desenvolver algum tipo de resiliência para continuarem vivas. Diante disso, pode-se dizer que sujeito resiliente é aquele que, ao deparar-se com situações de dor, pressão e outros tipos de dificuldade, apresenta habilidade para atribuir-lhe um sentido, desenvolve flexibilidade ou tolerância ao problema, até solucioná-lo de forma construtiva. De acordo com Rutter (1993; 1999), resiliência não nasce com a pessoa. É desenvolvida. Para entendê-la, é necessário levar em conta as características do próprio indivíduo, os aspectos favoráveis do ambiente familiar e a interação entre esses dois elementos. Portanto, há atributos individuais na resiliência, mas sustentados em bases ambientais, variando conforme as circunstâncias enfrentadas. Dessa forma, os sujeitos pesquisados mostraram-se resilientes para determinadas situações e problemas, o que contribuiu para que se destacassem dos demais, pelo menos no que se refere às suas práticas inusitadas. Para eles, o sofrimento enfrentado obteve um sentido que os conduziu a melhores resultados em suas novas aprendizagens.

A clareza e o estabelecimento de sentido não constitui tarefa tão fácil quanto para alguns possa parecer. A própria sociedade parece estar vivendo um período em que a crise de sentidos é uma de suas marcas, por conta das mudanças dos papéis das instituições que, por sua vez, também recebem as influências da pluralidade do mundo moderno (BERGER e LUCKMAN, 2005). Como saída, os autores sugerem a busca individual de sentidos ou por meio de instituições intermediárias, mas que contem com

o respaldo da comunidade da qual são parte integrante. Por sua vez, quando um indivíduo ingressa numa organização, vivencia os chamados momentos de passagem que, de acordo com Borges e Albuquerque (2004), referem-se às situações de admissão, transferência e outras, que costumam acarretar crises e ansiedade, além de sentimentos de solidão e isolamento nos profissionais. Também nessas ocasiões, a influência de colegas, chefes e subordinados pode ser crucial, pois ajudam a interpretar e a dar sentido à permanência do profissional naquela organização. Na ausência de uma Sociologia Prisional, pode-se inferir que, numa prisão, os pares e demais integrantes contribuem na definição do papel que o preso desempenhará naquela minissociedade, ainda que ele próprio seja o principal ator.

No caso da socialização organizacional, o indivíduo é o sujeito do processo, onde segue desenvolvendo sua personalidade e apropria-se de costumes e valores sociais, situados num contexto sociohistórico. Da outra parte, a entidade pode utilizar de táticas para facilitar e direcionar o processo (BORGES e ALBUQUERQUE, 2004). Contudo, a clareza quando aos objetivos de uma organização é fundamental para definir os comportamentos pró-ativos que interessam, bem como quais as táticas a serem empregadas para viabilizar a socialização dos trabalhadores. Da mesma forma, dependendo dos objetivos a que se quer chegar, é escolhida a tecnologia (PERROW, 1978). Por isso, também na organização prisional é necessário definir quais os objetivos que se quer atingir. Se educar e preparar os presidiários para uma vida em cidadania, por exemplo, ou se simplesmente anular o seu poder de ação no intuito de assegurar a quietude do ambiente. Se a opção praticada for a última, não é difícil encontrar, no senso comum, as já tradicionais justificativas, quais sejam, de que os indivíduos supostamente infratores que ali estão confinados, merecem as punições impostas e, como pessoas “erradas e culpadas que são, só poderiam estar ali” (GOFFMAN, 2005).

Quanto à procura de um novo papel, às mudanças pessoais e à busca de novos sentidos, certamente não são por outras razões que os sujeitos referem criar algo ou efetuar modificações em suas práticas. Alguns, tentam estabelecer um diferencial naquilo que fazem. Outros, pretendem melhorar as condições em que se encontram. Ainda outros, buscam satisfação no aperfeiçoamento de algum processo ou no aprimoramento de determinado(s) aspecto(s) em si próprios. Porém, cada indivíduo denota estar procurando, acima de tudo, satisfação e realização pessoal com suas criações, o que se relaciona com o sentido que está dando à sua existência. Portanto, encontram-se motivados por fatores predominantemente intrínsecos (AMABILE, 2007;

RUSCIO e AMABILE, 2007) e, na maioria dos casos, mostram-se dispostos a superar obstáculos e limitações dos mais diversos tipos e origens.

As crenças na possibilidade de conseguir êxito e a confiança nos resultados favoráveis parecem não ter sido úteis apenas para aprender algo novo e desenvolver uma prática inusitada. Mais que isso, denotam características de um grupo de sujeitos que, de alguma forma, conseguiram ser “sobreviventes” a processos de anulação do eu e da disseminação de crenças e rotulações negativistas diversas, úteis para legitimar os tratamentos e castigos impostos, típicos das instituições totais (GOFFMAN, 2005). Além disso, são eles também representantes das pessoas que a sociedade afasta do convívio, estigmatiza e exclui das possibilidades de educar-se e conviver na coletividade, por conta das crenças de que ali estejam os malfeitores, os seres nocivos ao meio social (BARATTA, 2002; FOUCAULT, 2005). Enfim, se a sociedade excluiu, é dela que se pode esperar a movimentação para incluir? Ressalte-se que, pelos relatos dos sujeitos, foram seus pares as pessoas que mais ensinaram e mais influenciaram para que desenvolvessem suas práticas inusitadas na prisão.

O indivíduo que deixa uma prisão encontra-se, portanto, diante de um imenso desafio. O fato de um preso ser liberto das grades, algemas e muros que caracterizam uma prisão, não o credenciam para sua inclusão na sociedade, tampouco para ter acesso aos direitos humanos mais elementares, como à igualdade, ao bem-estar e à maioria dos bens e serviços produzidos. Sawaia (2001) destaca o caráter ilusório da inclusão, pois a sociedade exclui para depois “incluir” (inclusão social perversa) e essa transmutação é condição de uma ordem social marcada pela desigualdade. Assim, em lugar da exclusão, o que existe é a dialética exclusão/inclusão. Dessa dialética surgem subjetividades, que vão desde o sentir-se incluído até o perceber-se discriminado ou sentir-se revoltado. Essas subjetividades não são determinadas apenas por fatores econômicos, mas sim por diferentes processos de legitimação social e individual, sendo manifestadas por meio de identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

A sociedade revela-se interessada em valorizar o afeto e a sensibilidade individual, mas mostra-se indiferente ao sofrimento do outro e banaliza o mal desse outro. Enfim, há uma valorização dos sentimentos, mas como fonte de satisfação em si mesma, caracterizando-se como uma dor e não como sofrimento. Por sua vez, a dor oriunda do tratamento recebido por alguém como sendo inferior, subalterno, sem valor ou inútil para a sociedade, recebe o nome de sofrimento ético-político (SAWAIA,

2001). Na origem desse sofrimento está a consciência do sentimento de desvalor, da deslegitimidade social e do desejo de ser percebido como alguém com uma identidade própria e como “gente” pelas demais pessoas. No caso dos sujeitos dessa pesquisa, as práticas reiteradamente revelaram sinais da busca de novas identidades e de novos lugares no meio social. Especificamente, no que se refere a comportamentos considerados lícitos e desejáveis, de acordo com as prescrições legais (BRASIL, 1986 e SANTA CATARINA, 1989). Contudo, “identidade é uma categoria política disciplinadora das relações entre as pessoas, grupo, ou sociedade, usada para transformar o outro em estranho, igual, inimigo ou exótico” (SAWAIA, 2001, p. 123). Ou seja, é no encontro com o meio e suas perversas inclusões que o indivíduo (re)constrói a sua identidade. Portanto, ainda que o preso tenha logrado êxito nas construções identitárias empreendidas no ambiente prisional, resta-lhe o desafio de mantê-las ou dar-lhe seguimento quando em “liberdade”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que os comportamentos inusitados possam ser considerados lícitos e desejáveis de acordo com os objetivos oficiais, podem também ser reputados como “marginais” ou, pelo menos, vistos como ameaças à organização prisional que abriga os internos que apresentam tais comportamentos. Ameaças, por conta das movimentações de pessoas e de materiais que acarretam, ainda que dentro do que prevêm as normas e regras. Todavia, tendem a ser considerados indesejáveis, devido às repercussões na suposta “previsibilidade”, uma das marcas das organizações coercitivas. Nesta pesquisa, a caracterização dos processos de aprendizagem dos comportamentos inusitados de reclusos permitiu identificar fenômenos e contingências que, se não devidamente contextualizados, escapam ao entendimento do cidadão comum. Daí a importância de estudar esses processos, objetivando produzir conhecimentos, especialmente úteis àqueles que, de alguma forma, interessam-se pelos fenômenos e decorrências peculiares às organizações conhecidas como instituições totais.

No que se refere ao local em que os sujeitos aprenderam ou passaram a desenvolver os comportamentos inusitados, a maioria atribuiu à própria Penitenciária A. Apesar de alguns deles já terem experimentado ou conhecido algo relacionado às novas práticas, a consolidação e a regularidade ocorreram no presente estágio de seu aprisionamento. O mesmo se dá com relação ao local em que vêm sendo desenvolvidas as atividades. Na maioria dos casos, na própria cela do sujeito e, quase sempre, sobre sua cama, por falta de outra opção. A despeito das mudanças poderem apresentar variações quanto à profundidade/superficialidade com que ocorrem, elas denotam uma modalidade de ajustamento à realidade enfrentada e, diante desta, mostram constância e persistência inéditas. Portanto, indícios de outros tipos de modificações no âmbito interno de cada indivíduo.

Quanto às pessoas que ensinaram, bem como quem mais exerceu influência para a ocorrência dessas novas práticas, os sujeitos atribuem, por maioria, aos próprios colegas da prisão. Nesse compartilhamento, dá-se a inscrição da atividade na cultura e na coletividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1995; 1999). A tendência de compartilhar experiências, crenças e promover aprendizagens é típica das comunidades de prática, lugar em que as pessoas possuem objetivos similares e, de maneira informal, acabam juntando-se, no intuito de fortalecer-se (WENGER, 1998a). Nelas, novos conhecimentos e ações criativas são bem-vindas, desde que em consonância com os objetivos compartilhados. Para que essas comunidades sejam bem-sucedidas, precisam

possuir uma identidade bem definida e clara e transitar para a vida pessoal de cada um de seus integrantes. Ou seja, se antes o pertencimento a uma dessas comunidades tinha função instrumental, o engajamento agora é pessoal, o que intensifica o comprometimento de cada um para a continuidade e o desenvolvimento do grupo. Nas interações, não ocorrem apenas aprendizagens das práticas, mas também mudanças pessoais com esses aprendizados e novos significados. Conforme Berger e Luckmann (2004), é nos novos contatos com os outros que a realidade da vida cotidiana é confirmada e, de modo especial, reconhecida a nova identidade dos sujeitos envolvidos.

Por sua vez, as reações dos pares são diversificadas. Quando se referem a práticas com as quais encontram identificação, as ações dos sujeitos são aceitas e, até, apoiadas. Porém, em atividades que podem ser mais identificadas com os dirigentes ou com pessoas de fora da “comunidade”, como é o caso dos trabalhadores e também dos estudantes, as críticas, censuras e reações de desconfiança são intensificadas. De qualquer forma, para os presidiários escolhidos como sujeitos dessa pesquisa, algumas características que os diferenciam dos demais certamente foram utilizadas em suas práticas, como a constância e a sistematicidade nos comportamentos. Além disso, algumas características do plano pessoal parecem ter sido também requisitadas, como a persistência, a tolerância a críticas e a outros tipos de empecilhos, conforme eles próprios relatam sobre sua experiência com o inusitado. Ou seja, mesmo que o ambiente, de forma geral, não lhes tenha sido favorável, preponderaram as crenças de auto-eficácia, em que as percepções, os julgamentos e as decisões singularmente realizadas obtiveram supremacia sobre os revezes sofridos (BANDURA, 1986; MEECE *et al.* 1990).

Sobre o tempo utilizado na aprendizagem dos novos comportamentos, houve grande discrepância nas atribuições dos sujeitos, pois os mesmos se referem a períodos entre dois dias a seis anos. Além disso, há também aqueles que afirmam estarem ainda em processo de aprendizagem, o que é corroborado por Dewey (1980) e Postman e Weingartner (1974), para quem a aprendizagem ocorre em todo o tempo e lugar, com a prática. Para a compreensão dessas variações de tempos e de ações, é preciso considerar que, em alguns casos, as mudanças ocorreram principalmente em função de decisões pessoais de fazer algo diferente e, para tanto, desenvolveram novas condutas. Noutras situações, houve o aprendizado de tarefas, com diversos graus de complexidade, com objetivos e significados pessoais, mesmo que em parte compartilhados. Assim, é necessária a contextualização dentro da história particular de cada um, bem como

considerar o contexto sócio-cultural onde suas ações foram inscritas (CSIKSZENTMIHALYI, 1995; 1999). E esse meio, em que a aprendizagem se processa de forma contínua, constitui o *lócus* que incrementou, consolidou e deu identidade às suas práticas inusitadas.

Em contrapartida, não houve um planejamento ou um programa para que as aprendizagens e mudanças passassem a se manifestar. Assim é que, quanto aos recursos, os próprios sujeitos precisaram ir em busca do que precisavam, para poder levar em frente seus intentos. É o caso dos recursos materiais, autorizações e licenças, nem sempre concedidos ou apenas provisoriamente tolerados. Da mesma forma, as ocasiões em que ocorrem os comportamentos, podem ser em qualquer horário que o indivíduo decide aproveitar, desde que não entre em conflito com alguma tarefa considerada oficial ou algum horário não permitido. Possivelmente, a organização esteja revelando as marcas peculiares a uma organização prisional, da qual a sociedade espera, antes de tudo, a anulação do poder de ação de seus internos (FOUCAULT, 2005; GOFFMAN, 2005; THOMPSON, 2002). Nesse sentido, tudo o que sai da rotina, tudo o que esteja fora do “previsível” é visto como ameaça, com sérios danos à carreira do funcionário, quando este não consegue detectar a tempo algo que escape da “normalidade” ou da plena “calmaria” do ambiente. Quanto aos sujeitos, as condições enfrentadas sugerem a presença de fatores motivacionais predominantemente intrínsecos, conforme Amabile (2007) e Ruscio e Amabile (2007), além da confiança nos resultados (CLEGG *et al.*, 2002) e das crenças na auto-eficácia (BANDURA, 1986; 1989; 1993). Todos estes, requisitos importantes para a conduta resiliente, que atribui um sentido positivo aos esforços empreendidos.

Quanto aos objetivos dessas aprendizagens e práticas, as atribuições dos sujeitos são diversificadas, ainda que haja um predomínio da tentativa de tornar mais ameno o dia-a-dia da prisão. Além disso, afigura-se a busca de algum tipo de satisfação nas ações, a promoção de mudanças em si próprio e a intenção de preparar-se para o futuro, quando já em liberdade. De acordo com Pulakos *et al.* (2000), aprender implica adaptação e, com ela, mudanças. Essas modificações dizem respeito inclusive às alterações nos papéis desempenhados no meio social, onde o sujeito, com sua ativa participação, (re)constrói identidades. Se for considerado que, na prisão, uma das primeiras medidas adotadas consiste na tentativa de anulação da individualidade do sujeito, os objetivos dessas práticas podem ser melhor compreendidos, o que destaca a

importância das razões de ordem intrínseca na criação de novas condutas e modalidades inusitadas de sobrevivência.

Possivelmente, em função dessa busca da reconstrução de si e resgate do eu, para esses prisioneiros, parecem não agir, de forma impediante, os obstáculos externos. Numa ilustração do caráter resiliente de suas práticas, alguns dos fatores apontados como inibidores das aprendizagens estão também entre os que facilitam esses processos. Denota ser esse o caso do ambiente físico e das próprias condições de aprisionamento, de modo especial. Mais precisamente, as limitações de ações e de movimentação, o tempo disponível e a necessidade de buscar algo para se ocupar, amenizando assim as pressões de um ambiente que consideram hostil.

Todavia, foi nos contatos com os outros significativos e na busca de algum tipo de reconhecimento, que os sujeitos esboçam ter encontrado razões para prosseguirem e avançarem em suas práticas, a despeito das limitações e dificuldades. Para tanto, foram imprescindíveis as crenças de auto-eficácia, o que se contrapõe aos fenômenos típicos das organizações coercitivas, quais sejam, a tentativa de anulação do eu, os sentimentos de inferioridade, de “errado” e de culpa, que costumam culminar em prejuízos na auto-estima e nos decorrentes problemas de aprendizagem. Mais que isso, para muitas outras pessoas, tal situação parece deixar fértil o terreno para o cultivo de outros tipo de aprendizagens e de meios para conseguir sobrevivência, nem sempre dentro dos preceitos legais. E nessas novas “culturas”, novas interações, aprendizagens e mudanças surgem, o que favorece as novas possibilidades de reconstruções de identidades, mesmo que condenadas pelos aparatos ideológicos e legais vigentes.

No que se refere à família dos sujeitos, uma primeira constatação é que o contato com parentes é escasso. No entanto, aqueles que resolveram informar os familiares sobre suas novas práticas, receberam comentários de apoio. Alguns, passaram a receber materiais (linhas, papéis, cola, madeira etc.) para confeccionar artesanatos e, outros, livros e revistas para ler. Contudo, nenhum chegou a iniciar seus comportamentos por causa de familiares ou de alguma solicitação específica, constituindo-se, *a priori*, em decisões pessoais. No caso da exceção revelada pelo Artista 1, o irmão que serviu de referência para sua prática artística também se encontrava preso e foi num presídio que deram início a tais comportamentos. Na maioria das vezes, o modo de executar as atividades também ocorre de forma individual. Com exceção dos religiosos, grande parte dos sujeitos realizam suas práticas de maneiras singulares e sozinhos, ainda que,

num segundo momento, ajam de acordo com as reações dos outros e, de forma especial, apreciem os sinais de admiração, aprovação e reconhecimento advindos.

A Escola e outros cursos são apontados mais pelos estudantes como agentes influenciadores de suas aprendizagens. Pelos demais, precipuamente na medida em que possam obter recursos para suas práticas. É o caso dos artistas, por exemplo, que obtêm matéria-prima que os professores lhes concedem para suas obras e o dos leitores, uma vez que os livros são controlados e distribuídos pela Escola. Sobre a possível influência de leituras, quem refere utilização maior são os religiosos, principalmente para fortalecerem e intensificarem sua fé e suas pregações, além dos próprios leitores que, com a prática, promovem o incremento e a retroalimentação do comportamento de ler. Da mídia (rádio e TV), os sujeitos que se mostraram mais interessados em obter informações e outros tipos de subsídios para suas práticas inusitadas foram os religiosos, estudantes e leitores, ressaltando também a importância desse acesso para suas próprias vidas, quando estiverem fora da prisão.

Sobre o ambiente físico, as condições de aprisionamento e o regime disciplinar, as atribuições dos sujeitos foram controvertidas. O que para alguns pode ser meramente cerceador, para outros pode ter sido a saída para livrar-se de antigas e temerárias práticas e constituir num meio propício para o desenvolvimento de novas alternativas de conduta. Todavia, além das práticas inusitadas, alguns sujeitos produziram ações criativas também para enfrentar as limitações e restrições encontradas, seja no que se refere aos aspectos materiais, seja ao próprio convívio com as normas e regras. Enfim, novas alternativas foram desenvolvidas no intuito de conviver na “minissociedade” da prisão, local com padrões distintos de cultura e subcultura peculiares, além de normas, rituais e padrões de crenças e significados compartilhados (BASTOS *et al.*, 2004).

Por sua vez, os funcionários também foram alvo de controvertidos pareceres e, para alguns, há diferentes procedimentos conforme os profissionais que em determinado dia estão de plantão. Nos extremos, de um lado estão os trabalhadores, que se reportam aos funcionários de forma positiva, por concederem apoio e reconhecimento a seus serviços. Do outro lado estão os estudantes, os que mais se referem a boicotes e comentários críticos por parte de alguns funcionários. Conforme Blau e Scott (1979), o paradoxo existente entre o acesso obtido pelos internos a recursos como a educação e a outras atividades de “ressocialização” pode gerar movimentos de comparação e certo mal-estar, uma vez que muitas vezes esses funcionários e seus familiares não dispõem de tais recursos, como cidadãos livres. Além disso, os funcionários sofrem a pressão

para que seu trabalho seja impecável, no que se refere aos aspectos de segurança. Ou seja, que obtenham pleno êxito quanto a quaisquer tentativas de motim ou de rebelião, bem como às outras tentativas de quebra da ordem e da disciplina. De acordo com Foucault (2005) e Thompson (2002), é isso o que a sociedade espera de uma prisão e, nessas atribuições, os funcionários não podem falhar. Nesse sentido, a mídia se mantém vigilante e, qualquer anormalidade ou fato que possa gerar algum tipo de emoção, medo ou impacto, poderá se tornar “matéria” e ocupar a pauta dos veículos de comunicação.

Para fazer frente à situação vivenciada e preparar-se para o futuro, os sujeitos desta pesquisa optaram por investir em determinados tipos de aprendizagens, criar alternativas e realizar modificações. Essas mudanças dizem respeito às formas de fazer, às criações de artefatos e ao próprio desenvolvimento, precedendo uma (re)inscrição em seu meio sócio-cultural. Ou seja, ao aprender, agir, modificar e criar, o indivíduo atua enquanto ser social, constrói significados, entendimentos e, de maneira singular, desempenha papéis e articula o seu espaço na sociedade. Portanto, (re)constrói a própria identidade a partir da confluência entre a sua biografia e o que o meio espera dele. No caso dos sujeitos pesquisados, parecem ter sido decisivas as crenças de auto-eficácia, bem como a confiança nos resultados, principalmente se forem consideradas as dificuldades para levar em frente os propósitos de aprender, mudar e criar, num ambiente que tem a coerção como uma de suas marcas.

Os aspectos motivacionais, as formas de agir e o sentido dos esforços para o desenvolvimento das práticas mostraram-se fundamentais para o caráter resiliente da conduta desses sujeitos, na situação de aprisionamento. Entretanto, o desafio que cada um terá que enfrentar no ambiente fora da prisão não vislumbra facilidades, tampouco fartura de opções, quanto às escolhas a realizar. A identidade de ex-presidiário soma-se à identidade de alguém que, na maioria dos casos, já antes havia sido colocado entre os excluídos da sociedade. Esse caráter ilusório da inclusão ou a dialética exclusão/inclusão não se limita a fatores econômicos, mas abrange também as mais diversas subjetividades, quanto a sentir-se ou não partícipe no meio social (SAWAIA, 2001). Por sua vez, a sociedade mostra-se indiferente e banaliza o sofrimento e o mal do outro, pois cada um está preocupado, em processos também políticos, com a conquista e a (re)construção de identidades junto ao meio em que vive. Daí o termo inclusão perversa, pois o ex-presidiário se depara com um ambiente que oficialmente o aceita, mas as práticas o mantêm afastado das várias estâncias do convívio social.

Na discussão das temáticas contempladas nessa pesquisa, há aspectos que podem ser avançados e outros que podem ser vistos a partir de perspectivas diferentes. Por exemplo, sobre as entrevistas, as mesmas não produzem respostas precisas, prontas ou livres de interpretação. Ao contrário, são elaboradas a partir do seu espaço dialógico, ou seja, do vínculo que o sujeito estabelece com o entrevistador (GONZÁLEZ REY, 2000). Conforme esse autor, numa situação de pesquisa, possíveis vieses do pesquisador podem interferir nos resultados, por conta das infinitas escolhas que o mesmo realiza no decorrer de seu trabalho. Ademais, não se pode afirmar que haja uma “neutralidade”. Antes, há uma participação, uma elaboração de sentidos e interpretações, pois os dados não falam por si próprios. Enfim, na impossibilidade de fazer diferente, que se tenha consciência dos riscos e do caráter efêmero das certezas científicas.

No que se refere aos sujeitos, há que considerar que sua idade média era de 36,2 anos, enquanto que a média da população dos internos do estabelecimento era de 29,50 anos. Fica aberta a questão se a variável idade cronológica possa ter influenciado nas práticas dos sujeitos, uma vez que os mesmos, supostamente mais maduros, disponham de uma visão diferenciada da maioria dos encarcerados para conduzir seu dia-a-dia na prisão, assim como na preparação de seu futuro, quando em liberdade. Da mesma forma, os tipos de crimes que geraram condenação entre os sujeitos. No caso de seis deles, houve condenações pelos chamados crimes contra os costumes, ou seja, estupro e atentado violento ao pudor. Sabidamente, entre os presos, esses indivíduos costumam ser mal vistos e, geralmente, mantêm-se afastados do convívio com a massa carcerária, tal como aqueles que adquirem a fama de delatores. Ou seja, trata-se de indivíduos que são excluídos pelos excluídos. Com frequência, acabam levando uma vida prisional mais reservada ou estabelecendo vínculos com um pequeno grupo de sujeitos, muitas vezes com problemas semelhantes. Uma das questões que então surge, é em que medida essa peculiaridade possa ter interferido em suas atuais escolhas. Além disso, poderia ser confirmada a hipótese de que o indivíduo, na impossibilidade de vincular-se e estabelecer identidades com a maioria de seus pares, apresenta uma tendência maior a realizar os chamados ajustamentos primários com os dirigentes?

A partir de questões como essas, outras pesquisas podem produzir novos conhecimentos sobre aprendizagem e mudanças de comportamentos na prisão. Por exemplo, com uma escolha aleatória de sujeitos, inclusive com aqueles que iniciam um processo de aprendizagem e, por alguma razão, não dão continuidade ou com aqueles

que não mostram qualquer intenção de aprender ou de fazer algo diferente durante o período em que se encontram presos.

Numa espécie de contrapartida, pode também contribuir com novos conhecimentos uma pesquisa a partir das aprendizagens de comportamentos ilícitos. Ou seja, das condutas ilegais ou não autorizadas, mas que costumam ocorrer com frequência nos meios prisionais. Além disso, as características dos processos de aprendizagem identificadas na presente pesquisa podem também ser comparadas com as características peculiares a prisões que apresentem políticas de ações alternativas. Geralmente, tratam-se de organizações de tamanho pequeno, muitas vezes conduzidas por religiosos ou por integrantes de outras entidades sociais e, em alguns casos, com uma prévia seleção dos presidiários que venham a ser alojados nesses locais. Estudos comparativos com organizações prisionais de pequeno porte permitirão também analisar os seus regimes disciplinares e suas regras, supostamente menos rígidos e menos reificadores. Portanto, mais flexíveis e ajustáveis a políticas e estratégias voltadas à aprendizagem e à educação de pessoas que, em breve, voltarão para a sociedade, como cidadãos livres de suas condenações.

Teriam relevância também pesquisas que buscassem identificar as diferentes visões dos funcionários e dos dirigentes do sistema penal sobre aprendizagem na prisão. Após um levantamento das eventuais discrepâncias, seria possível elaborar e viabilizar propostas de intervenção, a partir da própria discussão dos responsáveis pelo planejamento e pela execução dessas resoluções. Afinal, se não há reflexão sobre as eventuais diferenças, pode-se depreender que há confusão nessa área ou, o que parece ser ainda mais grave, nem ao menos há preocupação sobre o que de fato os presos estão aprendendo.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. La creatividad de los grupos. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicologia Social I: influência y cambio de actitudes e indivíduos y grupos**. Barcelona: Paidós, 1985, p. 237-260. Disponível em: <<http://antalya.uab.es/jmunoz/biblioteca/creatividad.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Criatividade e inovação. In: **A gerência da criatividade: abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Dimensões psicológicas e sociais da criatividade. In: **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Rio Grande do Sul, 2003, v. 16, n 1, p. 63-69.
- ALLEN, K.; SHAW, P.; HALL, J. The art of rehabilitation. In: ALLEN, K. Briefing based on Report to **Rethinking Crime & Punishment**, Esmée Fairbairn Fundación, may, 2002. <<http://www.rethinking.org.uk/informed/pdf/Briefing%207%20-Arts.pdf>>. Acesso em 23 out. 2007.
- ALPÍZAR, Maria Helena. **Los presos políticos y la libertad de religión**. Cubanet: **Prensa Independiente**, Coral Gables, FL, abr., 2004. Disponível em: <<http://www.cubanet.org/CNews/y04/apr04/09a6.htm>>. Acesso em: 10 out. 2007.
- AMABILE, Teresa. **Um olhar microscópico sobre a criatividade**. Boston: Entrevista conduzida por Carlos Oliveira Santos. Fundação Brasil Criativo, 2007. Disponível em: <<http://www.fbcriativo.org.br/procria/artigos/UMOLHARMICROSCOPICO.htm>>. Acesso em: 13 set. 2007.
- ANTONELLO, C. S. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28, 2004, Curitiba, PR. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2004. 1 CD-ROM.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- AXELROD, Robert. On six advances in cooperation theory. **Analyse & Kritik**, Zürich, july, 2000. P. 130-152. Disponível em: <http://www.analyse-und-kritik.net/en/2000-1/AK_Axelrod_2000.pdf> Acesso em: 13 set. 2007.
- AYRES, Bruno R. C. Os centros de voluntários brasileiros vistos como uma rede organizacional baseada no fluxo de informação. Rio de Janeiro: **DataGramaZero – Revista de Ciência da Informação**, v. 2, n. 1, jan. 2001. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/fev01/Art_01.htm>. Acesso em: 13 set. 2007.

BANDURA, Albert. Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist**, Washington, DC, v. 44, n. 9, p. 1175-1184, sep., 1989. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1989AP.pdf>>. Acesso em: 19 nov.

BANDURA, Albert. **Social Foundations of Thought & Action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, Albert. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, Washington, DC, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1993EP.pdf>>. Acesso em 17 nov. 2007.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e crítica do Direito Penal: Introdução à Sociologia do Direito Penal**. 3 ed., Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BASALDÚA, Marcelo Jorge. Seguridad humana y educación en las cárceles: Aportes para la prevención del delito. Buenos Aires: **Contratiempo**, año 5, n. 7, invierno-primavera, 2005. Disponível em: <<http://www.revistacontratiempo.com.ar/basaldua.htm>>. Acesso em: 09 set. 2007.

BASTOS, A. V. B., LOIOLA, E., QUEIROZ, N. e SILVA, T. D. Conceito e perspectivas de estudo das organizações. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. e cols. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Paraná: Hemus, 2002.

BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. 24 ed., Petrópolis: Vozes, 2004.

BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 2005.

BERTAUX, Daniel. L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. **Cahiers Internationaux de Sociologie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1980. v. 69, p. 45-67.

BLACKBRIDGE, P.; MACDONALD, L.; CHRISTIANSON, M. Prison, art and some myths. **Women's Education des Femmes**, Toronto, v. 6, n. 2, spring, 1988. Disponível em: <http://www.nald.ca/litweb/other/cclow/newslet/1988/Spring_v6/COVER_1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2007.

BLAU, Peter. ; SCOTT, W. Richard. **Organizações formais**. São Paulo: Atlas, 1979.

BORGES, L. O.; ALBUQUERQUE, F. J. B. Socialização organizacional. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. e cols. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BORGES, L. O.; YAMAMOTO, O. H. O mundo do trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. e cols. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1986.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: towards a unified view of working, learning, and innovation. **Organization Science**, 1991, 2, 40-57.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). 3 ed., **A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 116-133.

CALEGARO, Marco Montarroyos. O terrorismo, o nacionalismo e a mente humana. **Cérebro & Mente**, Campinas SP, n. 14, 2005. Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n14/opinion/terrorista.html>>. Acesso em: 04 jul. 2007.

CAMPOS, Osni. Arte en la prisión. **Hablemos On Line**. El Salvador, [Edición: 05 de octubre], 2003, Disponível em: <<http://www.elsalvador.com/hablemos/051003/051003-5.htm>>. Acesso em: 11 Dez. 2007.

CHOJOLÁN, Margarita; MORA, Otoniel. Fuentes de la Creatividad. **Red de Caja de Herramientas Mypyme**. Guatemala. Disponível em: <<http://www.infomipyme.com/Docs/GT/Offline/inicioempresa/creatividad.htm>> Acesso em: 12 Set. 2007.

CLEGG, C. W. et. al. Implicating trust in the innovation process. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**. Sheffield, v. 75, n. 4, p. 409-422, 2002. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/archive/00003027/01/3027.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. A systems perspective on creativity. In: **Handbook of Creativity**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Creativity across the life-span: a systems view. Source: Gifted Psychology Press. **Davidson Institute`s**. Nevada, 1995. Disponível em: <http://www.gt-cybersource.org/Record.aspx?NavID=2_0&rid=10559>. Acesso em: 11 dez. 2007.

DAMMER, Harry R. Religion in Corrections. In: **The Encyclopedia of Crime and Punishment**. Pennsylvania: Sage Publications, v. 3. p. 1375, 2002. Disponível em: <<http://academic.uofs.edu/faculty/DAMMERH2/ency-religion.html>>. Acesso em: 08 nov. 2007.

DAUFEMBACK, V. **Condições de aprisionamento e condições de aprendizagem de encarcerados**. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

DE BONO, Edward. **Creative thought and skills**. Management-Issues: at the heart of the changing workplace, [S l], 2007. Disponível em: <<http://www.management-issues.com/2007/7/25/opinion/creative-thought-and-skills.asp>>. Acesso em: 12 dez.2007.

DE BONO, Edward. El pensamiento lateral. **Edward De Bono's Web**, Oxford, UK, 2007. Disponível em: <<http://www.edwdebono.com/>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

DEL CONDE, Teresa. Efectos secundarios en reclusión. **La Jornada**, México, jun. 2006. Opinión. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx/2006/06/20/index.php?section=opinion&article=a18a1cul>>. Acesso em: 15 set. 2007.

DE MAEYER, Marc. Aprender e desaprender. In: **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

DE MAEYER, Marc. Prison, education and the market. Austrália: **Australasian Corrections Education Association Inc.**, Queensland, 2001. Disponível em: <<http://www.acea.org.au/Content/2001%20papers/Marc%20De%20Maeyer%20%20paper.PDF>>. Acesso em: 11 out. 2007.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Coleção Os pensadores).

DEVETACH, Laura. **La construcción del camino lector**. artículo incluído en Cuadernos de Iberoamérica Escuelas que hacen escuela II. Los caminos de la palabra. Buenos Aires. OEI, 2003. Disponível em: <www.edusalta.gov.ar/portal/informacion/planlectura/materiales.html>. Acesso em: 15 set. 2007.

DOWMAT, Lília Polo. Tres aproximaciones al arte terapia. **Arte, Individuo y Sociedad**. Madrid, n 12, p. 311-319, 2000. ISSN 1113-5598. Disponível em: <<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS0000110311A.PDF>>. Acesso em: 07 out. 2007.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUGUID, Stephen. **Can prisons work?** The prisoners as object and subject in modern corrections. Toronto: University of Toronto Press, 2000. ISBN 0802083501.

ESTRAMIANA José Luís A ; SEVERIANO, Maria de Fátima V. Bases psicossociais da (in)tolerância: Reflexões políticas. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v.3, n. 5, jan./jun., p. 15-38, 2003. ISSN 1519-549X.

ETZIONI, A. **Análise comparativa de organizações complexas**. São Paulo: Zahar, 1974.

- ETZIONI, A. **Organizações modernas**. 8 ed., São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989.
- FABIANI, Jean-Louis ; SOLDINI, Fabienne. **Lire en prison**: une étude sociologique. Paris : Bibliothèque publique d'information, 1995.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto de parceria. São Paulo: Loyola, 1993.
- FERNANDES, M. A. O trabalho do psicólogo no sistema penitenciário do Rio Grande do Sul. **Revista Aletheia**, Canoas, n. 7, p. 41-49, jan./jun. 1998.
- FERREIRA, Z. P. **Criminalidade**. São Paulo: Liv. e Ed. de Direito Ltda., 1986.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 18 ed., Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 30 ed., Petrópolis: Vozes, 2005.
- FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1991.
- GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda., 1974.
- GARCIA PÉREZ, Maria Sandra. Un acercamiento a las bibliotecas de los centros penitenciarios. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecários**, Málaga, n. 62, p. 79-89, mar. 2001-. Trimestral. ISSN 0213-6333. Disponível em: <<http://www.redalcy.org>>. Acesso em: 15 set. 2007.
- GARRICK, J. **Informal learning in the workplace**: unmasking human resource development. London: Routledge, 1998.
- GARZÓN, Yolanda. Artista desde una prisión: una historia humana y que conmueve. **Noticia Hispanoamericana**. New York, jul. 2004. Arte y Cultura. Disponível em: <<http://www.noticiahispanoamericana.com/news.php?nid=1562>>. Acesso em: 11 ago. 2007.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 7 ed., São Paulo: Perspectiva, 2005.
- GÓMEZ, M. F.; ROJAS, R. La educación pública en las cárceles y el sujeto de la acción educativa: reducción de la vulnerabilidad o prevención del delito? La Plata: **Boletín de textos sobre educación em cárceles**. Ed. Especial Año 2, 2007.
- GÓMEZ, Álvaro Díaz; GONZÁLEZ REY, Fernando L. Subjetividad: una perspectiva histórico-cultural. **Universitas Psychica - La Revista**, Bogotá, 2005, v. 4, n. 3, p. 373-383. ISSN 1657-9267. Disponível em: <<http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V4N310subjetividad.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2007.

GONÇALVES, M. Caos deixa criminosos de SC livres. **Diário Catarinense**. Santa Catarina, p. 38, 13 mar. 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Subjetividad y subjetividad política**: Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey. Autor: Álvaro Diaz Gómez. Gerado: Líber-acción, 25 jul 2005. Disponível em: <http://www.liber-accion.org/Joomla/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=59>. Acesso em: 15 nov. 2007.

GOWER, Kelly. Religious Practice in Prison & The religious land use and institutionalizes persons act (RLUIPA): Strict Scrutiny Properly . **Rluipa.com**. The Becket Fund for Religious Liberty. Washington, D C, 2005. Disponível em: <http://org.law.rutgers.edu/publications/law-religion/articles/RJLR_6_1_7.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2007.

GUETÓN, José Luis Pavón, et. al. **El trabajo con los reclusos**: uma experiencia didáctica en Cuba. Holguín: Monografias.com, 2004. Disponível em:<<http://www.monografias.com/trabajos35/trabajo-reclusos/trabajo-reclusos.shtml>>. Acesso em: 14 nov. 2007.

GUIDEZ, Joëlle. Lire en Prison: Les bibliothèques em milieu pénitentiaire. **Bulletin des bibliothèques de France**. Paris, v. 47, n. 5, p. 74-78, 2001. Disponível em: <<http://bbf.enssib.fr>>. Acesso em: 13 set. 2007.

GUTIÉRREZ, E. Arte-terapia para grupos de personas sin hogar. Madrid: Arte, **Individuo y Sociedad**, n. 12, p. 301-309, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HALL, Richard. **Organizações**: estrutura, processos e resultados. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 2004.

HALL, Hazel. Exploring knowledge sharing in distributed organisations: report on research in progress. In: **Proceedings of KMSS**: the new scope of knowledge management in theory and in practice. Nice, France, 2002. Disponível em: <<http://www.soc.napier.ac.uk/publication/op/peoplepublications/peopleid/113>>. Acesso em: 18 out. 2007.

HANEY, Craig; ZIMBARDO, Philip. The past and future of U.S. prison policy Twenty-five years after the Stanford prison experiment. **American Psychologist**. Washington DC. vol. 53, n. 7, p. 709-727, july, 1998. Disponível em: <http://www.csdp.org/research/haney_apa.pdf>. Acesso em: 24 set. 2007.

HAUSER, E. E. **Modelos penais minimalistas**: contribuições e limites na reconstrução da legitimidade dos sistemas penais contemporâneos. Dissertação (Mestrado em Direito)- Curso de Pós-graduação em Direito Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

HERRERA, Célida Godina. El panóptico moderno. **A Parte Rei - Revista de Filosofía**, Madrid, n. 46, Jul, 2006. Disponível em: <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/godina46.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2007.

HERSCHEL, Lucy. Art can be a weapon of the oppressed. **Socialist Worker Org**, Chicago, 3, p. 9, dec., 2004. Disponível em: <http://www.socialistworker.org/2004-2/522/522_09_AnthonyPapa.shtml>. Acesso em: 10 set. 2007.

HILGARD, Ernest. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1973.

HOFFMANN, M. E. **A organização prisional frente a seus objetivos de reabilitação dos sentenciados**: o caso da Penitenciária de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Administração)- Curso de Pós-graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

JOHNSON, Byron. R. **Evaluación del efecto de los programas religiosos y de la industria carcelaria sobre la reincidencia**: un estudio exploratorio. Washington DC: Centre for Justice & Reconciliation, 2005. Disponível em: <<http://www.pfijr.org/programs/apac/studies/estudiodejohnson/view>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

JUARÉZ, Roxana; RODRÍGUEZ, Patricia. Lectura en la Penitenciaría de Villa las Rosas (Salta): la lectura compartida traspasando muros. **Edusalta** – Portal Educativo do Ministerio de Edcación de la Provincia de Salta, Argentina, 2006. Disponível em: <http://www.edusalta.gov.ar/portal/descargas/planlectura/Lectura_en_la_penitenciarria>. Acesso em: 29 ago. 2007.

KATZ, D. ; KAHN, R. L. **Psicologia social das organizações**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

KNAPPER, Christopher. **Lifelong learning in the workplace**. NCTA, Austrália, p. 129-138, 2001. Disponível em: <<http://www.nceta.flinders.edu.au/pdf/proceedings2001/knapper.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2007.

KOLB, David. A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

KOLB, David. A; BOYATZIS, Richard. E.; MAINEMELIS, Charalampos. Experiential learning theory: previous research and new directions. In: R. J. Sternberg; L. Zhang (eds.), **Perspectives on thinking, learning and cognitive styles**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 227-247.

KORNFELD, Phyllis. **Cellblock Visions: Prison art in America**. Princeton: Princeton University Press, 1997.

KORSTANJE, Maximiliano. Confianza, coacción, y autoridad: un ensayo sobre el papel de la imitación en las relaciones laborales. **A Parte Rei: Revista de Filosofía**, Madrid, n. 50, marzo, 2007. Disponível em: <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/korstanje50.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2007.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Revista Interação**. Curitiba, PR, v. 5, p. 133-171, jan./dez. 2001.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEMOS, Ana. M.; MAZZILLI, Cláudio; KLERING, Luís. R. Análise do trabalho prisional: um estudo exploratório. Curitiba: **Revista de Administração Contemporânea**, v. 2, n. 3, p. 129-149, set./dez. 1998. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac/vol_02/dwn/rac-v2-n3-aml.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2007.

LESSER, E. L.; STORCK, J. Communities of Practice and organizational performance. **IBM Systems Journal**, 40, 831-841, 2001. Disponível em: <<http://www.research.ibm.com/journal/sj/404/lesser.html>>. Acesso em: 03 out. 2007.

LÉVY-GARBOUA, Louis; MONTMARQUETTE, Claude. The demand for the arts. **CIRANO**. Centre Interuniversitaire de Recherche en Analyse des Organisations. Québec. févr. 2002. Série científica, ISSN 1198-8177. Disponível em: <<http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2002s-10.pdf>> Acesso em: 30 set. 2007.

LOCHE, Edwin. A.; LATHAM, Gary. P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. **American Psychologist**, v. 57, n. 9, p. 705-717, sept. 2002. ISSN-0003-066X. Disponível em: <<http://www.cs.cmu.edu/~dabbish/locke.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2007.

LOIOLA, E., BASTOS, A. V. B., QUEIROZ, N. e SILVA, T. D. Dimensões básicas de análise das organizações. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. e cols. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÓPEZ, Daiana Noy; EMERIC, Blanca; BARONE, Gustavo. **Las prácticas de gestión de procesos de adquisición de autonomías en una cooperativa de mujeres, entre rejas**. Montevideo: Netioop, 2004. Disponível em: <<http://www.neticoop.org.uy/IMG/pdf/dc0372.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2007.

MARSICK, Victória J.; WATKINS, Karen. Informal and incidental learning. **New Directions for Adult and Continuing Education**. n. 89, p.25-34, spring, 2001. Disponível em:<<http://www.fsu.edu/~elaps/ae/download/ade5385/Marsick.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2007.

MARTÍNEZ, Francisco M. Arte tras las rejas: Nueva York y Suiza han conocido el realismo y expresionismo de los pintores de la Granja Penal de Pavón. Guatemala, **Revista D**, n. 59, 21 ago. 2005. Semanario de Prensa Libre. Disponível em: <<http://www.prensalibre.com/pl/domingo/archivo/revistad/2005/agosto05/210805/dcultura.shtml>>. Acesso em: 23 out. 2007.

MARTON, Ferense; WEN, Qiufang; NAGLE, Alberto. Views on learning in different cultures: Comparing patterns in China and Uruguay. **Anales de Psicología**, v. 12 (2), p. 123-132, 1996. ISSN: 1695-2294. Disponível em: <http://www.um.es/analesps/v12/v12_2/02-12-2.pdf>. Acesso em: 15 out. 2007.

MATURANA, Humberto Romecin. La mente no está en la cabeza. **Journal of Social and Biological Structures**, [S.l.], n. 8, p. 307-323, 1985. Disponível em: <http://www.javiermartinez.cl/biblio/la_mente_no_esta_en_la_cabeza.doc>. Acesso em: 27 out. 2007.

MATURANA, Humberto. Donde está la mente? **Revista Terapia Psicológica**. Santiago do Chile, año 8, n. 12, p. 32-37, 1989.

MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago: Ed. Hachette, 1990.

MATURANA, Humberto. Ontología del conversar. **Revista Terapia Psicológica**. Santiago do Chile, año 7, n. 10, p. 15-23, 1988.

MCCLEERY, R. H. Mudança de política na administração de presídios. In: ETZIONI, A. **Organizações complexas**: estudo das organizações em face dos problemas sociais. São Paulo: Atlas, 1973.

MCDONALD, S. K. **Creative Spirit of Canadian Prisoners**. Scarborough Arts Council, 15, n. 1, Feb. 2003.

MCLUHAN, Marshall. **O meio são as massa-gens**. Rio de Janeiro: Record, 1969.

MEECE, Judith L.; WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne S. Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. **Journal of Educational Psychology**, [Washington, DC.] v. 82, n. 1, p. 60-70, 1990. Disponível em: <<http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles90j.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2007.

MELLOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Carcél y fábrica**: los origines del sistema penitenciario. México: Siglo Veintiuno, 3 ed, 1987.

MENDES, Maria de Lourdes C.; BAPTISTA, Marisa T. Estudo de caso interventivo: relato de um método possível para estudo de identidade. **Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 457-466, 2005. Disponível em: <<http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03953.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2007.

MENTRUYT, Otilia. Creatividad e Inteligência. **Monografias.com**. [S.l.]: 1997. Disponível em: <<http://www.monografias.com/trabajos10/monogra/monogra.shtml>>. Acesso em: 15. out. 2007.

MILGRAM, S. **The perils of obedience**. Behrens, 5 ed. edition, p. 322-336, 1974.

MIOTTO, A. B. **A violência nas prisões**. Goiânia: 2 ed., UFG, 1992.

MORA, Wilfredo. Educación penitenciaria y tratamiento. Santo Domingo: **Diariodigital RD**, 2007. Disponível em: <<http://www.diariodigital.com.do/articulo,10293,html>>. Acesso em: 04 dez. 2007.

MORAIS, Maria de Fátima. Criatividade como (re)conciliação: indivíduo, cultura e acaso. Santiago de Compostela: **Revista Recrearte**, IACAT, v. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.iacat.com/1-Cientifica/reconcilacion.htm>>. Acesso em: 26 set. 2007.

MORE, Leonel. Técnica: Pensamiento lateral. **Chocolatte, la Irresistible Tentación de Crear**, Montevideo, 2006. Disponível em: <<http://tientate.blogspot.com/2006/07/tecnica-pensamiento-lateral.html>>. Acesso em: 11 out. 2007.

MONTES, Graciela. **La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura**. Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología, Plan Nacional de Lectura, 2005.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

MORRISSETTE, William. Religion in prison. **Intuition on Demand**, [S. l.], 2007. Disponível Em: <http://www.intuitionondemand.com/essays/Prison_Paper.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2007.

NASCIMENTO, D. M. **Um estudo sobre o significado atribuído ao trabalho por detentos do Presídio Masculino de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

NIKOGOSIAN, Haik. The PHN Interview PHN Assistant Editor Anton Shelupanov interviews Dr Haik Nikogosian, who Regional Office for Europe. **Prison Healthcare News**. London, issue 5, p. 2, summer, 2003. Disponível em: <http://www.kcl.ac.uk/depsta/rel/icps/prison_healthcare_news_5.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2007.

NÚÑEZ, Alicia R. Prisión y derecho a la educación. **Anuário de la Escuela de Práctica Jurídica**, UNED, Madrid, n. 1, p. 01-12, 2006. ISSN 1886-6328. Disponível em: <http://www.uned.es/escuela-practica-juridica/Nueva_carpeta/AEPJ%201%20Alicia%20Rodriguez.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2007.

OCAÑA, Alexander L. I. Indicadores para la educación y el desarrollo de la creatividad profesional. **Monografias. Com**. [S.l.]: 1997. Disponível em: <<http://www.monografias.com/trabajos13/indicrea/indicrea.shtml>>. Acesso em: 13 out. 2007.

O`CONNOR, Thomas. P. What works, religion as a correctional intervention: Part I. **Journal of Community Corrections**, Kingston, NJ, v. 14, n. 1, p. 11-23, 2004. ISSN 1546-7627. Disponível em:

<http://www.oregon.gov/DOC/TRANS/docs/pdf/rs_whatworks1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2007.

PAGÈS, M.; et.al. **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

PAJARES, Frank. Current directions in self-efficacy research. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Eds). **Advances in motivation and achievement**. Greenwich, CT: JAI Press, Inc., v. 10, p. 1-49, 1997. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/effchapter.html>>. Acesso em 11 set. 2007.

PAJARES, Frank. Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**, Ann Arbor, MI v. 66, n. 4, p. 543-78, 1996. Disponível em: <<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>>. Acesso em: 11 ago. 2007.

PÉREZ PULIDO, Margarita. Análisis de la percepción de una biblioteca de prisión por parte de la comunidad reclusa: propuesta metodológica basada en un estudio de caso. **Forinfo@**, Madrid, n. 18, oct./dec., 2002. Disponível em: <<http://lemi.uc3m.es/forinf@/index.php/Forinf/article/view/81/83>>. Acesso em: 19 set. 2007.

PÉREZ PULIDO, Margarita. Prácticas de lectura en prisión: estudio de actitudes y comportamiento de los reclusos en el Centro Penitenciario de Badajoz. **Anales de Documentación**. [edición web]. Espanha: v. 4, p. 193-213, 2001. ISSN: 1697-7904. Disponível em: <<http://www.um.es/fccd/anales/ad04/a11lecprision.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2007.

PÉREZ PULIDO, Margarita; SULÉ DUESA, Andreu. Las bibliotecas de prisión en España: una propuesta de mejora de la gestión y el aprovechamiento de los recursos. Madrid: **Boletín de ANABAD**, nº 1-2, pp. 239-258, 2004.

PERROW, Charles. A. Framework for the comparative analysis of organizations. **American Sociological Review**. v. 32, apr., p. 194-208. 1967.

PERROW, Charles B. **Análise Organizacional**: um enfoque sociológico. São Paulo: Atlas, 1999.

PERROW, Charles. **Complex organizations**: a critical essay. New York: McGraw.Hill, 1986.

PERROW, Charles. The analysis of goals in complex organizations. In: **Human Service Organizations** (Y. Hasenfeld & R. A. English, eds.), p. 63-95, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1978.

PIMENTEL, Manoel Pedro **O crime e a pena na atualidade**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1983.

PINHEIRO, D. P. N. A. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004.

POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. **O ensino como revolução social**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1974.

PULAKOS, Eliane D. et al. Adaptability in the workplace: development of a taxonomy of adaptive performance. **Journal of Applied Psychology**, v. 85, n. 4, p. 612-624, 2000. Disponível em: <<http://nreilly.asp.radford.edu/pulakos%20arad%20donovan%20plamondon.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2007.

QUIMET, G. Estratégias de poder e atores desprovidos de recursos. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: FGV, v. 43, jan./mar. 2002.

QUINNEY, R. O controle do crime na sociedade capitalista: uma filosofia crítica da ordem legal. In: **Criminologia Crítica**. p. 221-247, Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RAMOS, Silva; PAIVA, Anabela. Mídia e violência: como os jornais retratam a violência e a segurança pública no Brasil. **Boletim Segurança e Cidadania**: Centro de Estudos de Segurança e Cidadania. Rio de Janeiro: ano 04, n. 10, p. 1-16, maio 2005. Disponível em: <<http://www.ucamcesec.com.br/arquivos/publicacoes/boletim10.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2007.

RANGEL, Hugo. Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. Tradução Anne-Marie E. Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. ISSN 1413-2478.

RIFIOTIS, Theophilos. Violência policial e imprensa: O caso da Favela Naval. São Paulo: **São Paulo em Perspectiva**, v. 13, n. 4, p. 28-41, out./dez, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400004>. Acesso em 03 dez. 2007.

RODRIGUES, S. S. M. O trabalho do psicólogo junto ao sistema penitenciário do Rio Grande do Sul. **Revista Aletheia**, Canoas: ULBRA, n. 7, p. 35-39. jan./jun. 1998.

RUSCIO, John; AMABILE, Teresa. **How does creativity happen?** Davidson Institute for Talent Development: Reno, NV, 2007. Disponível Em: <http://www.gt-cybersource.org/Record.aspx?NavID=2_0&rid=10592>. Acesso em: 22 nov. 2007.

RUTTER, M. Resilience: some conceptual considerations. **Journal of Adolescents Health**. New York, v. 14, n. 8, p. 626-631, 1993.

RUTTER, M. Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. **Journal of Family Therapy**. Oxford, V. 21, n. 2, p. 119-144, 1999. ISSN 0163-4445.

SALGADO, César Medina. La creatividad en la toma de decisiones. **Revista Gestión y Estrategia**. México, UAM, n. 6, jul./dic., 1994. Disponível em: <<http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num6/art11.html>>. Acesso em: 19 out.2007.

SALINAS, Raúl. El trabajo y el estudio como elementos de reintegración social. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE REFORMA PENAL Y

ALTERNATIVAS A LA PRISION, 2002. San José, Costa Rica. **Anais...** San José, Costa Rica: Laccaso, [2002?]. Disponível em:
<<http://www.laccaso.org/pdfs/reformapenal.pdf>>. Acesso em 11 set. 2007.

SANTA CATARINA. Decreto n. 3.494, de 27 de junho de 1989. Aprova o Regimento Interno dos Estabelecimentos Penais do Estado de Santa Catarina e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 28 jun. 1989.

SANTA RITA, Rosângela. P. Mães e crianças atrás das grades. **Revista Sociologia Jurídica**. [S. l.]. n. 03, jul./dez. 2006. ISSN: 1809-2721. Disponível em:
<<http://sociologiajur.vilabol.uol.com.br/rev03santarita.htm>>. Acesso em: 09 ago. 2007.

SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 3 ed., Petrópolis RJ: Vozes, 2001.

SCARFÓ, Francisco José. Educación pública de adultos em las cárceles: garantía de um derecho humano. **Revista Decisio – Educación de Adultos em Reclusión**. México, n. 14, mayo/agosto, 2006. Disponível em: <<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d14/sab4-1.php>>. Acesso em: 18 set. 2007.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização de aprendizagem. 12 ed. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

SHORT, Gail. UAB study finds religion helps reduce negative prison behaviors. **UAB Media Relations**, Birmingham, dec., 01, 2005. Disponível em:<<http://main.uab.edu/show.asp?durki=87547>>. Acesso em: 05 dez. 2007.

SCHUNK, Dale. H.; PAJARES, F. The development of academic self-efficacy. In: WIGFIELD, A.; ECCLES, J. (Eds). **Development of achievement motivation**. San Diego: Academic Press, Purdue University, 2001.

SCHUNK, Dale. H.; ZIMMERMAN, Barry. J. (Eds.). **Self-regulated learning**: from teaching to self-reflective practice. New York: The Guilford Press, 1998.

SCHVARSTEIN, Leonardo. **Psicología social de las organizaciones**: nuevos aportes. Buenos Aires: Paidós, 1995.

SIDMAN, Murray. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Livro Pleno, 2003.

SILVA JÚNIOR, Edson Miguel da. Teorias criminológicas sobre o problema do crime.. In:____, **WWW.JUSPUNIENDI.NET**. Goiânia, 2006. Disponível em:
<<http://www.juspuniendi.net/01/000-003.htm>>. Acesso em 15 nov. 2007.

SILVA, Narbal; ZANELLI, José Carlos. Cultura organizacional. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: ARTMED, 2004. ISBN: 85-363-0364-6.

SKELLY, Tom. **On the yard**: prison art connects with the outside. Canadá: Community Arts Network, 1999. Disponível

em:<http://www.communityarts.net/readingroom/archivefiles/1999/12/on_the_yard_pri.php>. Acesso em: 30 ago.2007.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1999.

SONNENTAG, S.; NIESSEN, C.; OHLY, S. Learning at work: training and development. In: COOPER, Cary L.; ROBERTSON, Ivan T. (Ed.), **International Review of Industrial and Organizational Psychology**. London: John Wiley and Sons, vol. 19, P. 249-290. 2004, ISBN: 9780470854990.

ST. CLAIR, Robert N.; KOO, John H. **Rites of Passage across cultures**. Intercultural Communication Studies, v. 1, n. 1, p.131-146, 1991. Disponível em : <<http://epistemic-forms.com/Rites.html>>. Acesso em: 29 set. 2007.

SULÉ DUESA, Andreu. **Les biblioteques de presó a Catalunya**. Barcelona: Tesis Doctoral al títol de Doctor en Documentació per la Universitat de Barcelona, 2005.

TEY TEIJÓN, Amélia; MARTINEZ MARTIN, Miguel. Educar en valors és educar sentiments morals. **Educar**, Barcelona, n. 31, p. 11-32, 2003, ISSN 0211-819X. Disponível em :<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=643370>>. Acesso em: 12 out. 2007.

THOMPSON, A. **A questão penitenciária**. 5. ed., Rio de Janeiro: Forense, 2002.

TREMBLAY, Diane-Gabriele. **Communities of practice**: are the conditions for implementation the same for a virtual multi-organization community? Québec: Télé-université, Université du Québec, janv. 2004. Disponível em: <<http://www.telug.quebec.ca/chaireecosavoir/pdf/NRC04-01A.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2007.

TRISOTTO, S. **O trabalho prisional como instrumento de reabilitação social**: uma perspectiva crítica. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,2005.

VILHENA, J.; MAIA, M. V. C. M. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. Fortaleza, **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v. 2, n. 2, p. 27-58, 2002. Disponível em: <<http://www.unifor.br/notitia/file/131.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2007.

WACQUANT, Loic. El lugar de la prisión en el nuevo gobierno de la miseria. **Contratiempo** – Revista de Pensamiento y Cultura, Buenos Aires, año 5, n. 7, otoño / invierno, 2006. Disponível em:<<http://www.revistacontratiempo.com.ar/wacquant.htm>>. Acesso em 09 jul 2007.

WALMSLEY, R. Prison health care and the extent of prison overcrowding... **International Journal of Prisoner Health**. v.1, n. 1, p. 9-12 mar., 2005. ISSN: 1744-9219. Disponível em: <<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a723958440~db=all~order=pag e>>. Acesso em 11 dez. 2007.

WARR, P.; ALLAN, C. Learning strategies and occupational training. **International Review of Industrial and Organizational Psychology**. v. 3, p. 83-121, 1998.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 5 ed., Rio de Janeiro: LTC, 2002.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge University Press, Cambridge, MA, 1998a.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning as a social system. Systems Thinker, June, 1998b. Knowledge Garden. Disponível em: <<http://www.co-il.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtm>>. Acesso em: 22 jul. 2007.

WENGER, Etienne; McDERMONT, Richard; SNYDER, William. M. **Cultivating Communities of practice**: a guide to managing knowledge. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2002. Disponível em: <<http://hbswk.hbs.edu/archive/2855.html>>. Acesso em: 19 nov. 2007.

WIND, Y., CROOK, C. e GUNTHER, R. **A força dos modelos mentais**: transforme o negócio da sua vida e a vida do seu negócio. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2006.

WORKMAN, Kim. **Investigaciones recientes que apoyan las teorías subyacentes de las prisiones basadas en APAC**. Washington, DC, Centre for Justice & Reconciliation, 2006. Disponível em: <<http://pficjr.org/programs/apac/studies/workmanspanish>>. Acesso em: 01 nov. 2007.

ZIGLER, Edward; TAUSSIG, Cara; BLACK, Kathryn. Early childhood intervention: a promising preventative for juvenile delinquency. **American Psychologist**. 1992, vol. 47, n. 8, p. 997-1006. ISSN: 0003-066X. Disponível em: <<http://content.apa.org/journals/amp/47/8/997>>. Acesso em: 23 set. 2007.

ZIMBARDO, Philip G. “Abu Ghraib foi só o começo”, diz psicólogo. Entrevista de Sérgio Dávila, **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 jan. 2005. Entrevista da 2ª. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft1701200512.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2005.

ZIMBARDO, Philip G. Cientista estuda por que bons soldados torturam prisioneiros. By Claudia Dreyfys. New York Times. Science. In: **Globo.com**. 08 abril. 2007a. Ciência e Saúde/ Psicologia. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Ciencia/0,,MUL19398-5603,00.html>>. Acesso em: 05 jul. 2007.

ZIMBARDO, Philip G. Finding hope in knowing the universal capacity for evil. By Claudia Dreyfys. **New York Times**, New York, Science, 3 abril. 2007b.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA: DADOS PESSOAIS SOBRE OS SUJEITOS

Data de nascimento:

Município:

Estado civil:

Idade do cônjuge:

Filhos:

Com quem estão:

Profissão do pai:

Profissão da mãe:

Vivos?

Situação matrimonial dos pais:

Número de irmãos:

Profissão e idade dos irmãos:

Falecimentos na família:

Local em que passou a infância:

O que costumava fazer:

As brincadeiras preferidas:

Companhias mais freqüentes para as brincadeiras:

Os amigos que mais o influenciaram:

Descrição dessa influência:

VIDA FAMILIAR:

Criado por quem? (Histórico)

Com quais parentes você se dá melhor?

Há algum parente que influenciou mais em sua vida? Por quê?

Parentes que fazem uso de álcool e outras drogas:

Parentes envolvidos em delitos:

VIDA ESCOLAR:

Última série freqüentada:

Motivo da interrupção:

Professores que mais marcaram:

Outros cursos que fez, fora da Escola:

Se ainda estuda:

Se pretende continuar:

Série/ curso desejado e motivo:

VIDA PROFISSIONAL:

Experiências (atividades, duração e motivo da saída):

Cursos de formação realizados:

O que pretende fazer quando em liberdade e motivo:

TEMPO LIVRE:

O que costumava fazer no seu tempo livre (ao longo da vida):

Associações, clubes ou grupos religiosos dos quais participou:

SAÚDE:

Teve alguma doença na infância?

Atualmente tem alguma doença?

Alimenta-se normalmente?

Dorme normalmente?

Toma alguma medicação?

Internamentos em clínicas e hospitais:

Experiências com drogas:

OUTRAS INFORMAÇÕES:

Você tem ou teve algum parente ou conhecido com quem não gostaria de parecer? Por quê?

Você tem ou teve algum parente ou conhecido com quem gostaria de parecer? Por quê?

Qual a principal coisa que lhe ensinaram na sua educação?

Na sua opinião, o que deixaram de ensinar a você em sua educação?

Na sua opinião, qual a principal característica que uma pessoa precisa ter, para ser respeitada e considerada pelas outras pessoas?

Qual a principal coisa, na vida de uma pessoa?

Onde você pretende estar daqui a dez anos e fazendo o quê?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA: CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE COMPORTAMENTOS INUSITADOS DOS RECLUSOS

- 1-) Local(is) em que aprendeu (e/ou aprende) a desenvolver os comportamentos inusitados ou mudanças
- 2-) Pessoas e/ou outras atribuições sobre quem ensinou a desenvolver os comportamentos inusitados (ou mudanças)
- 3-) O tempo (ou período de transição) utilizado na aprendizagem dos comportamentos inusitados
- 4-) Pessoas que influenciaram para que ocorresse a aprendizagem e a manutenção dos comportamentos inusitados
- 5-) O grau de influência dos pares na aprendizagem dos comportamentos inusitados (ou mudança)
- 6-) Ocasões em que os comportamentos ou práticas inusitadas são realizadas
- 7-) Local(is) em que costumam ocorrer as práticas inusitadas
- 8-) Recursos utilizados nas práticas inusitadas
- 9-) Os objetivos das práticas inusitadas ou mudanças
- 10-) O que facilita a ocorrência das práticas inusitadas
- 11-) O que dificulta a ocorrência das práticas inusitadas
- 12-) Descrição do processo de produção das práticas inusitadas
- 13-) Reação dos pares diante da execução das práticas inusitadas
- 14-) A influência de familiares nas práticas inusitadas
- 15-) A influência de funcionários nas práticas inusitadas
- 16-) A influência das Escola Supletiva nas práticas inusitadas
- 17-) A influência de outros cursos nas práticas inusitadas
- 18-) A influência de leituras nas práticas inusitadas
- 19-) A influência da mídia na realização das práticas inusitadas

- 20-) A influência do ambiente físico na realização das práticas inusitadas
- 21-) A influência do regime disciplinar (normas e regras) na realização das práticas inusitadas
- 22-) Os tipos de comportamentos, atividades ou novas modalidades criadas na prisão
- 23-) Os objetivos (ou utilidades) dessas criações
- 24-) O significado, para a vida, da experiência de se dedicar às atividades inusitadas.

ANEXO

APRENDIZAGENS EM ORGANIZAÇÕES PRISIONAIS E A LEI

Em Santa Catarina, bem como no Brasil, preocupações com aprendizagem e educação estão expressas em leis e regimentos.

A Lei de Execução Penal (BRASIL, 1986), de 11 de julho de 1984, estabelece...

Art. 10 – A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

Parágrafo único – A assistência estende-se ao egresso.

A Seção V trata da assistência educacional:

Art. 17 – A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18 – O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

Art. 19 – O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único – A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20 – As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21 – Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Em Santa Catarina, o Regimento Interno dos Estabelecimentos Penais do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1989), em sua Seção III, trata da Assistência Educacional, conforme seus artigos:

Art. 37 – O sentenciado receberá educação física, intelectual, moral, cívica e profissional, sob orientação psicopedagógica.

Art. 38 – O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar do Estado.

Art. 39 – O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único – A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 40 – As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 41 – Permitir-se-á matrícula em cursos por correspondência, de acordo com o grau de escolaridade do sentenciado e desde que, quanto à disciplina e segurança, haja condições do estabelecimento.

Art. 42 – Em atendimento às condições legais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Parágrafo único – Haverá instalação destinada a estágio de estudante universitário.

Art. 43 – Não haverá limitação às formas de educação e instrução, devendo dar-se ênfase especial às atividades artísticas, culturais e outras que possam produzir no preso nova visão de vida, bem como se incentivar a educação física e profissionalizante.

Art. 44 – Será conferida especial atenção ao lazer prisional, voltada para o relaxamento da tensão e para o entrosamento da vida social do preso, visando a sua integração à sociedade.

Parágrafo único – Todas as formas sadias de lazer aconselhadas para o tipo e idade dos presos devem ser desenvolvidas.

O Capítulo IX, que trata “Dos Direitos” assim prevê, em seu Art. 108, inciso XIV – receber educação moral, cívica, intelectual, física e profissional.

Por sua vez, o Regimento Interno das Penitenciárias do Estado (Santa Catarina, 1994) prevê:

Art. 2 – Às Penitenciárias compete:

I – preparar o sentenciado para a reinserção social, usando de meios apropriados, inclusive educação, orientação profissional e treinamento profissional, fortalecimento do caráter de acordo com a necessidade individual de cada sentenciado, de suas capacidades e aptidões físicas e de suas perspectivas após o livramento.

A Seção III, trata das atribuições da Gerência dos Serviços de Saúde, Ensino e Promoção Social. Está previsto em seu Art. 17:

Inciso X – supervisionar as ações das Supervisões de Ensino, Saúde e promoção Social na Gerência.

Art. 19 – À Supervisão de Ensino, subordinada diretamente à Gerência dos Serviços de Saúde, Ensino e Promoção Social compete, através da Escola das Penitenciárias, oferecer aos sentenciados os ensinamentos de alfabetização, preparativo para o exame supletivo de 1º e 2º graus e educação física.

São atribuições específicas do Gerente dos Serviços de Saúde, Ensino e Promoção Social:

I – planejar e programar, integrado aos demais setores, palestras educativas, com objetivo de informar, conscientizando a população carcerária sobre a importância da saúde e a prevenção contra as doenças infecto-contagiosas;

II – coordenar estudos e desenvolver pesquisas, objetivando o aprimoramento das atividades que digam respeito à assistência de saúde, ensino e promoção social.